

# Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores

## Spanish Reading Comprehension Levels among Primary School Teacher Education BA Program Students

Ana Carolina Maldonado Fuentes<sup>1</sup>

Pedro Sandoval Rubilar<sup>2</sup>

Francisco Rodríguez Alveal<sup>3</sup>

### Resumen

El presente artículo entrega los resultados obtenidos del estudio sobre el logro de la habilidad de comprensión lectora, en estudiantes de Formación Inicial Docente de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad del Consejo de Rectores<sup>4</sup>, en función de la descripción de niveles de logro explicitados en los Mapas de Progreso del Aprendizaje (MINEDUC, 2007a). El estudio parte tipificando las habilidades y variables asociadas a la comprensión lectora descritas en el documento oficial del Ministerio de Educación de Chile, "Mapas de Progreso del Aprendizaje: Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura<sup>5</sup>" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). A partir de lo anterior, se construyó y validó un instrumento de evaluación, para luego determinar los niveles de porcentaje general de logro y, en particular, los logros en las habilidades medidas en dos grupos de estudiantes con diferencia de un año de estudios universitarios. Finalmente, se comparó el rendimiento de los mismos estudiantes en tiempos distintos en una submuestra. El principal resultado encontrado es la no existencia de diferencia significativa en las habilidades de comprensión lectora, entre estudiantes con dos o tres años de Formación Inicial Docente en la carrera estudiada.

### Palabras clave:

Comprensión lectora, formación inicial docente, evaluación.

### Abstract

This paper examines preliminary findings of Spanish Reading Comprehension achievement levels among primary school teacher training (Initial Preparation Program) students of a southern state university according to the given outcome levels described by the official Learning Progress Maps: Language and Communication single subject, Reading Progress Maps set by the Ministry of Education in Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). The study describes the Spanish reading comprehension abilities and variables prior to the application of the assessment instruments used with second- and third-year students to finally compare the results. Data collected shows no significant difference in Spanish reading comprehension between both groups of students.

### Keywords:

Reading comprehension, initial preparation program, assessment.

Artículo recibido el 18 Octubre de 2011 y aprobado el 30 Marzo de 2012

1 Magister en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. amaldonado@ubiobio.cl

2 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. psandoval@ubiobio.cl

3 Magister en Bioestadística. Profesor de la Universidad del Bío-Bío. Chillán, Chile. frodriguez@ubiobio.cl

4 Investigación financiada por el Proyecto UBB código. 103823 1/I Formación Inicial Docente: Un estudio del nivel de comprensión lectora en estudiantes de ingreso a la carrera de Educación General Básica.

5 La Mapas de Progreso son un documento del Ministerio de Educación de Chile, que explicita los niveles de logro por niveles de enseñanza a alcanzar como una norma de carácter nacional.

## Antecedentes

Actualmente, las políticas públicas en el ámbito educativo chileno se han focalizado en la “calidad” y han desarrollado un corpus retórico, jurídico y práctico para su concreción en el sistema educativo. Si bien dicho concepto permea varios ámbitos y variables del sistema, el presente estudio se focalizará en los profesores, específicamente en aquellos que se encuentran en su formación inicial docente (FID).

Los docentes son un foco de interés relevante en el marco de las reformas implementadas desde la década de los noventa, en Chile y en otros países latinoamericanos, asociadas al mejoramiento de la calidad de la educación. Entre otros aspectos, ha existido una evolución en la formación de pedagogos que busca articular la producción del conocimiento (investigación) y vincularla con las conductas del profesor eficaz (Bazán y González, 2008).

En este contexto, el Ministerio de Educación de Chile ha impulsado una serie de orientaciones y leyes que apuntan a operacionalizar la calidad en estándares de aprendizaje para los estudiantes y en estándares de desempeño para el profesional de la educación en ejercicio o en proceso de formación (Sandoval, 2009). Entre los primeros están los Mapas de Progreso del Aprendizaje y entre los segundos, los estándares de formación docente en el contexto del Programa Inicia, que pretende, entre otros propósitos, asegurar ciertas competencias mínimas que deben lograr los futuros profesionales de la educación al egresar de sus instituciones formadoras.

Dentro de estos estándares para la formación inicial docente, las competencias lingüísticas son un requisito básico para todos los profesionales de la educación que egresan de su formación inicial docente, independiente de la disciplina y nivel de enseñanza de su futuro ejercicio profesional. Esta afirmación es coherente con los postulados de algunos autores que señalan que la comprensión lectora es considerada una competencia elemental en la formación inicial docente, en tanto constituye parte del “bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado” (Comellas, 2000: 90).

En este sentido, el Ministerio de Educación, a través de su Programa Inicia, contempla la evaluación de conocimientos y habilidades fundamentales<sup>6</sup> en los futuros profesores, en la etapa final de su último año de su formación. Entre otros, se evalúan conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como habilidades de comunicación escrita.

Sin embargo, en lo concerniente a la competencia de comprensión lectora existen pocos antecedentes sobre los niveles de logro de habilidades por parte de los profesores en formación inicial docente, tanto al ingresar al programa como durante todo el proceso de formación.

Por esto es relevante conocer cuál es el nivel de logro de la comprensión lectora por parte de los estudiantes que cursan su formación inicial docente, específicamente en la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, en función de estos nuevos estándares. Si bien podemos encontrar un sinnúmero de evaluaciones y estudios acerca del dominio de la habilidad de comprensión lectora en estudiantes de educación superior y en profesores en ejercicio como población objeto de estudio, estos no se han basado en esta propuesta de estándares señalados, dado que son de reciente publicación.

En síntesis, el presente estudio pretende indagar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en formación inicial docente, en función de los niveles de logro en comprensión lectora propuestos en el Mapa de Progreso (Ministerio de Educación de Chile, 2007a). Estos mismos estudiantes serán quienes en su ejercicio docente deberán dar cuenta del aprendizaje de la competencia lectora de sus alumnos y alumnas, sabiendo que “para que el alumnado pueda adquirir estas competencias base es preciso que el profesorado, a su vez, las tengan adquiridas, para poder ser mediador del proceso” (Comellas, 2000, p.90).

6 El objetivo central de la Evaluación Inicia es entregar a las instituciones formadoras de profesores información actualizada acerca del nivel de logro de sus estudiantes egresados, en aspectos fundamentales del futuro desempeño de estos como docentes. Se compone de una batería de pruebas orientadas a evaluar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes egresados o que están cursando el último semestre de la carrera de Pedagogía en las diversas instituciones formadoras del país.

En consecuencia, el presente estudio tiene como foco problemático el nivel de logro de la comprensión lectora que tienen los estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, a través del trayecto de su formación inicial docente. En otras palabras, el problema principal es saber si existe una variación en los niveles de logro de la Comprensión Lectora de los estudiantes en formación inicial docente a medida que aumentan sus años de estudios universitarios.

En consecuencia, el supuesto o hipótesis de trabajo es: a mayor año de estudios universitarios, mayor es el nivel de logro de comprensión lectora en los estudiantes en formación inicial docente.

### Objetivo General

Comparar el nivel de logro en comprensión lectora de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, pertenecientes a dos niveles o promociones de ingreso diferente, durante el ciclo de la formación inicial docente.

### Objetivos específicos

1. Caracterizar a los estudiantes que cursan formación inicial docente en la carrera de Pedagogía General Básica, en función factores demográficos y puntaje PSU<sup>7</sup>;
2. Comparar los niveles de logro en comprensión lectora según el tipo de habilidad asociada a la construcción de significado;
3. Relacionar los niveles de logro en comprensión lectora y el tipo de texto leído;
4. Correlacionar los logros en comprensión lectora con los niveles de estudios que poseen los estudiantes en el ciclo de formación inicial docente, las variables sociodemográficas y puntaje PSU;
5. Determinar el grado de desarrollo de la comprensión lectora en función del incremento de los niveles de formación en el trayecto de la formación inicial docente.

7 PSU es la Prueba de Selección Universitaria, de carácter nacional, que es obligatoria para que los estudiantes ingresen a las Universidades Tradicionales o agrupada en Consejo Superior de Rectores.

### Marco teórico

Según el Informe PISA 2006 (Ministerio de Educación de Chile, 2007b), la actual sociedad del conocimiento, caracterizada por un amplio y rápido acceso a la información, surge como una habilidad fundamental la interpretación de los textos escritos, junto con la capacidad de reflexionar acerca de sus contenidos. La comprensión lectora es una habilidad básica para las nuevas y actuales generaciones, al “ser una actividad cognitiva que implica el aprendizaje de nuevos conocimientos” (Ramos, 2006, 203), que “resulta de vital importancia para acceder a la cultura y participar en ella” (León et al, 2009, 124). Además, se define como una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, tanto porque facilita el acceso al conocimiento en forma personal y autónoma, como porque se relaciona con el éxito escolar y el desempeño académico (Melgarejo, 2006; Alliende y Condemarín, 2002; De Brito y Dos Santos, 2005).

En este contexto, el sistema educativo terciario requiere de lectores eficientes, ya que el lenguaje escrito es el principal instrumento de trabajo académico. La competencia lectora se transforma en una variable clave para la formación de los futuros profesionales y ciudadanos. Aunque existen varios estudios con la finalidad de diagnosticar, explicar o proponer mejoras de dichas habilidades en los procesos formativos, y a pesar de que son más escasos en la enseñanza superior, estos han constatado que un gran número de estudiantes universitarios ingresan con un deficiente desarrollo de las habilidades de comprensión lectora (De Santos et al, 2008; Sandoval et al, 2010).

Independientemente del tipo de trabajo o estudio, en ellos se asume mayoritariamente que la comprensión lectora es un proceso constructivo, interactivo e integrador que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Pinzás, 1995; Alliende y Condemarín, 2002). Esto supone el desarrollo de habilidades diversas, para las cuales encontramos diferentes modelos, teorías y niveles de análisis en la literatura. Entre los primeros, se distingue el modelo lineal (o de procesamiento de la información) y el modelo interactivo o psicolingüístico (Parodi, 2003). En relación con las

segundas, son notorias la teoría lineal de comprensión, la teoría cognitiva de orientación generativista<sup>8</sup>, la teoría interactiva<sup>9</sup> y la teoría transaccional de la comprensión (Makuc, 2008). Entre los niveles de análisis se encuentran aquellos que operacionalizan la comprensión lectora en comprensión literal, inferencial y crítica, junto a la reorganización de la información. A partir de estos niveles de análisis se han elaborado variados instrumentos de medición, tanto para la educación básica como para la educación media (Maldonado, 1999; Catalá et al, 2005; Pérez, 2005).

Particularmente, en estudiantes en formación inicial docente, se han realizado estudios relacionados con el uso de estrategias de comprensión lectora y de metacognición e investigaciones que presentan resultados derivados de la aplicación de determinados procedimientos e instrumentos de evaluación (test cloze, pruebas escritas, técnicas de resumen) (De Brito y Dos Santos 2005; León et al, 2009; Sandoval et al, 2010).

Sin embargo, estos estudios han carecido de un referente normalizado o estandarizado a nivel nacional que permita comparar y/o determinar cuál debe ser el nivel esperado o dominio de dicha habilidad en los diferentes niveles y ciclos del sistema escolar, especialmente al ingreso y/o egreso de la educación superior.

En este contexto, la propuesta de Mapas de Progreso de Aprendizaje en el sector curricular de Lenguaje y Comunicación, específicamente el Mapa de Progreso de Lectura, aparece como un primer intento de normalizar un estándar nacional, a partir del cual es posible profundizar en la investigación acerca de la comprensión lectora en los estudiantes

8 "La lectura, tradicionalmente entendida como una actividad de decodificación que se enseña o se aprende, pasa a ser interpretada, desde un enfoque cognitivo, como un proceso complejo, orquestado y constructivo a través del cual los individuos construyen significados. (...) De este modo, la lectura es revalorizada como posibilidad de acceder a procesos internos y centrar la investigación en la comprensión y la relación de este proceso con el funcionamiento cognitivo humano" (Makuc, 2008, 408)

9 "Desde esta perspectiva, la comprensión se explicita a partir de la interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector" (Makuc, 2008, 410)

que ingresan a la educación superior y especialmente a la formación inicial docente.

En el Mapa de Progreso de Lectura, se sostiene que "lo más importante de esta competencia es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee con lo cual se asigna un valor a la comprensión profunda y activa de los textos, y a la formación de lectores expertos y críticos que utilizan la lectura como medio fundamental de desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y el aprendizaje para ampliar el conocimiento del mundo". Específicamente, se explicitan siete niveles de lectura que representan una progresión, acorde a la secuencia del currículo escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2007a).

Así pues, operativamente, la comprensión lectora "es la capacidad del lector para construir el significado del texto que lee" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3). La habilidad de construir significados aumenta o progresa con los años, de ahí la posibilidad de establecer los niveles potenciales de dicha habilidad según los años de estudio que tengan los estudiantes.

Dicha progresión, según este marco, estaría relacionado con tres variables o dimensiones: el tipo de texto que se lee, la construcción de significados y la capacidad de reflexión y evaluación que tenga el sujeto lector, a saber:

- a) Tipo de textos: se asume que la comprensión lectora implica la habilidad de "leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 3).
- b) Construcción de significados: alude a la habilidad de construir significados del texto leído, ya sea través de "extraer información explícita literal o parafraseada, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita; interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad" (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4)

c) Reflexión y evaluación: implica la “reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y a la apreciación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes” (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 4)

En el presente estudio se trabajará operativamente según lo señalado en los ítems a y b; es decir, la construcción de significado de un texto leído, referido a los procesos de inferencia e interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad, en función de diferentes tipos de textos (literarios y no literarios).

Con ello se asume lo señalado por el Mapa de Progreso de Lectura, toda vez que la comprensión lectora implica poner al lector frente a una variedad de textos para extraer información explícita, realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, para establecer relaciones entre información explícita y/o implícita e interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad, con la finalidad de que el sujeto lector construya un significado de lo que lee.

### **Sobre tipologías textuales**

Los textos han sido clasificados bajo diversas categorías, no necesariamente coincidentes. Un texto “es la unidad lingüística comunicativa, 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, debido 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 la lengua” (E. Bernárdez 1982, citado por Ministerio de Educación de Chile, 2011, 14), de lo cual se deriva su carácter comunicativo, pragmático y estructurado.

En esta investigación se asume la variable de tipologías textuales dado que es uno de los elementos constitutivos de la progresión de niveles de desempeño, explícitos en el Mapa de Progreso del Aprendizaje de Lectura, tomado como referencia

fundamental en la elaboración del instrumento aplicado.

Junto a lo anterior, la selección de una variedad de textos resulta apropiada, si se consideran las investigaciones de León et al (2009), quienes indican que la incorporación de los tipos de textos permite profundizar en el análisis de la comprensión lectora, bajo el supuesto de que se trata de una competencia asimétrica. Es decir, un mismo lector enfrenta la tarea de leer textos con determinadas preferencias, grado de seguridad y comodidad, mostrándose más o menos eficaz en unos textos que en otros: “resulta muy difícil pensar que un lector alcance una competencia exquisita en todos los campos, ante todo lo que lee, ante cualquier situación de lectura [...] lo más probable es que ese mismo lector se sienta más capaz de leer un tipo de material escrito que otro [...] Consecuentemente, la competencia lectora no debe considerarse como un “rasgo” general que posee un determinado lector, sino más bien el reflejo de una situación en la que pueden existir diferentes pesos o descompensaciones según nos refiramos a un tipo de texto u otro, a un tipo de comprensión u a otra,... a un tipo de actividad u otra” (León et al, 2009, 126)

Para los propósitos de este estudio, las tipologías textuales serán caracterizadas desde dos especificaciones teóricas de modalidades textuales.

### **Tipos de textos: modalidades textuales**

Específicamente, en el marco del presente estudio se ha hecho una adaptación de la tipología de textos literarios y no literarios, a partir de las orientaciones del Ministerio de Educación respecto de los aprendizajes claves del Mapa de Progreso de Lectura (Ministerio de Educación de Chile, 2011) y considerando a Ulloa y Carvajal (2008), dado que su investigación tiene como propósito realizar un diagnóstico sobre las condiciones en que se encuentran los estudiantes de primer año de su formación universitaria.

En el Mapa de Progreso, los tipos de textos que se leen, están relacionados con el aprendizaje clave de lectura de variedad de textos, cuya “progresión está dada por la capacidad de leer textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad,

variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas” (Ministerio de Educación de Chile, 2011, 17). En el documento ministerial se presenta la tipología textual planteada por Adam (1994), con sus características funcionales y operativas, cuya síntesis se incluye en la siguiente tabla:

**Tabla 1:** Tipologías textuales I

Tipología textual	Finalidad	Géneros en los que se manifiesta
Narrativo	Informar de hechos y de acciones que se desarrollan en el tiempo.	Parábola, chiste, noticia de suceso, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta.
Descriptivo	Presentar las relaciones entre las cosas según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Dentro de numerosas actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
Argumentativo	Exponer opiniones y rebatirlas, con el fin de convencer, persuadir o hacer creer.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo, sermón, debate, crítica de espectáculo, artículo editorial.
Explicativo	Mostrar las relaciones de causa que relacionan los hechos o las palabras.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones.
Conversacional-Dialogal	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio.

(Adaptado de Ministerio de Educación de Chile, 2011, 20)

Junto a las orientaciones anteriores, en términos generales, se coincide con dos afirmaciones de la pesquisa de Ulloa y Carvajal respecto de las tipologías: la primera, “ninguna clasificación puede ser rígida y estática” (2008, 304), en particular si se pretende abarcar los múltiples textos que se producen como respuesta a las necesidades de comunicación en la sociedad actual. La segunda, asumir que el texto, a diferencia del discurso, es una unidad de comunicación (oral o escrita) que se puede fragmentar y subdividir en unidades menores, correspondiendo a una especie de “objetos empíricos [...] susceptibles de una multiplicidad de análisis diferentes y de modos de aproximación” (E. Verón, citado por Ulloa y Carvajal, 2008, 297).

Desde esta misma referencia, emanan algunos criterios para definir una tipología, tales como el propósito comunicativo, la estructura discursiva y las propiedades semántico-textuales. Según estos parámetros, los textos pueden clasificarse en: expositivos, argumentativos o expositivo/argumentativos, narrativos o poéticos; a los cuales pueden asociarse determinadas modalidades textuales; tal como se representa en la siguiente tabla:

**Tabla 2:** Tipologías textuales II

Tipología	Propósito comunicativo	Modalidades textuales
Texto expositivo	Describir, explicar, analizar e ilustrar.	Monografía, tesis, artículo informativo, manual técnico, textos científicos.
Texto argumentativo	Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir.	Alegato judicial, mensaje publicitario, debate público.
Texto expositivo-argumentativo	Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir.	Reseña, ensayo, editorial, columna de opinión.
Texto narrativo	Contar una historia, relatar acontecimientos o describir lugares, personas y situaciones.	Epopeya, crónica, novela, cuento, fábula, mito, anécdota, chiste, rumor, noticia, cuento popular.
Texto poético	Expresar emociones, sentimientos o sensaciones; crear imágenes verbales o jugar con el lenguaje y las palabras.	Soneto, oda, epigrama, décima, romance.

(Adaptado de Ulloa y Carvajal 2008, 303-304)

Considerando lo anterior, en función de los objetivos del estudio, se trabajará con las siguientes tipologías y modalidades (o géneros) para los textos literarios y no literarios:

**Tabla 3:** Clasificación operacional de tipologías textuales

Clasificación	Tipologías textuales	Modalidad textual
Textos literarios	Texto poético, texto narrativo, texto dialogal.	Poema, novela (fragmento) y diálogo teatral (fragmento).
Textos no literarios	Texto expositivo y texto expositivo-argumentativo.	Artículo informativo, ensayo y columna de opinión.

(Elaboración específica para el estudio)

### Sobre la construcción de significados

El Mapa de Progreso de Lectura (Ministerio de Educación de Chile, 2007, 3-4), distingue las siguientes habilidades en la construcción de significados del texto leído: extracción de información explícita, la realización de inferencias sobre aspectos formales o de contenido, que establece relaciones entre información explícita y/o implícita, y finalmente, interpretación del sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad. Considerando lo anterior como referencia principal, se trabajará en el presente artículo la construcción de significados, como interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad.

- a) Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. Esta habilidad, pone énfasis en la construcción del significado, partiendo del supuesto que "...todo proceso de comprensión implica la presencia de un lector activo, que aporta al texto sus conocimientos y esquemas previos... que tiene consecuencias de distinto alcance según el texto de que se trate" (Echevarría y Gastón, 2000, 12).

El proceso de interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad se ha operacionalizado en el instrumento a través de:

- Aplicación de saberes previos al dar sentido a partes del texto o su globalidad (por ej., conocimientos literarios y conocimientos del lenguaje);
  - Aplicación de saberes previos al sintetizar la información del texto;
  - Uso de la información global y de partes del texto para la interpretación de características de los personajes y el ambiente.
- b) Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. Entendida como procesos constructivos para tratar la información proveniente del texto y aquella almacenada en la memoria. Específicamente, las inferencias involucradas en la comprensión de textos escritos corresponden a un tipo especial, denominadas inferencias pragmáticas; que "se elaboran rápida y espontáneamente

durante el proceso de comprensión, se basan en el conocimiento compartido de los sujetos de una misma cultura y tienen un carácter probabilístico" (León, 2003, citado en Ramos, 2006, 200). Este componente inferencial se encuentra presente de manera interrelacionada "tanto en el dominio local del procesamiento de oraciones, como en el más global o situacional en el que se sitúa el discurso" (León, 2001, 113)<sup>10</sup>.

Para los propósitos del estudio, el proceso de inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad se ha operacionalizado en el instrumento a través de:

- Deducción de detalles, secuencias y comparaciones a partir de la información explícita;
- Predicción de resultados a partir de información global y de partes del texto;
- Parafraseo, analogías y usos literarios a partir de detalles.

### Diseño metodológico

#### Diseño del estudio

El estudio, en coherencia con el problema planteado, es de naturaleza cuantitativa de tipo longitudinal, comparativo e inferencial; en cuanto se pretende comparar en niveles distintos del proceso de formación inicial docente (dos grupos en distintos trayectos de su formación), pertenecientes a la población de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica en una misma institución.

Los subgrupos a comparar dentro de la misma población estarán constituidos por estudiantes que llevan dos y tres años de formación inicial docente (ingreso 2007 y 2008) con la finalidad de evaluar el

<sup>10</sup> En palabras de León (2001, 113): "desde el recinto más local y dado el carácter lineal de la lectura, las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado y cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas suelen estar diseminadas y mezcladas en segmentos más amplios del discurso (e.g. párrafos, apartados, capítulos completos), siendo la captación de tales ideas uno de los objetivos más preciados de los procesos involucrados en el dominio más global".

nivel de logro obtenido en las habilidades de comprensión lectora medidas en el estudio. Al mismo tiempo, se seleccionará un subgrupo de la cohorte 2008 para un seguimiento que permita comparar los logros obtenidos en dos momentos distintos de su trayecto formativo, con la finalidad de evidenciar el posible impacto de su formación en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora.

Para permitir una comparación entre ambos grupos se considerarán como variables de control aquellas de carácter sociodemográfico, tales como género y tipo de comuna de origen (sociales), tipo de establecimiento educacional de origen (CH-TP)<sup>11</sup>, puntaje promedio PSU<sup>12</sup>, promedio de notas de enseñanza media (NEM) (académicas) y preferencia de postulación a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica (interés en la carrera).

### Grupo de estudio

**Población:** la población en estudio estuvo constituida por estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de una universidad del Consejo de Rectores del sur del país.

**Muestra:** en coherencia con los objetivos del estudio, se realizó un muestreo del tipo estratificado y la muestra estuvo constituida por dos grupos (estudiantes de formación inicial docente cohorte 2007 y 2008), considerando una afijación proporcional al tamaño de los estratos, con una varianza máxima, un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 10%. Por tanto, el grupo de estudiantes de la cohorte 2007 quedó conformado por 58 alumnos (denominado en el presente estudio FID-Nivel 3) y el grupo de estudiantes de la cohorte 2008 quedó conformado por 32 alumnos (denominado en el presente estudio FID-Nivel 2).

11 En Chile existen diferentes tipos de escuelas en educación media (14 a 18 años). Las más comunes son las de caracteres científico humanista (CH) y técnico profesional (TP). Estas últimas otorgan un título técnico al egresar. Los egresados de la enseñanza media, para ingresar a las universidades tradicionales del Consejo de Rectores (la existentes antes de 1981), deben rendir un examen nacional denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU).

12 Los egresados de la enseñanza media, para ingresar a las universidades tradicionales del Consejo de Rectores (la existentes antes de 1981), deben rendir un examen nacional denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU).

### Instrumento para evaluar la comprensión lectora

Para efectos del estudio, se aplicó un instrumento de 24 reactivos de respuesta cerrada del tipo opción múltiple que solicitaba al respondente poner en juego habilidades de interpretación e inferencia en una diversidad de tipos de textos, en coherencia con lo propuesto en el Mapa de Progreso de Lectura, la revisión de literatura especializada y estudios previos (Ministerio de Educación de Chile, 2007; Sandoval et al., 2010).

El instrumento fue sometido a valoración de expertos cuyas aportaciones entregó un índice de validez de contenido de un 0,57 y una confiabilidad del 0,66 mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

En coherencia con el marco teórico, el instrumento asume la posibilidad de evaluar distintos tipos de comprensión en función de una variedad de textos. Operacionalmente, la construcción de significados se mide a partir de inferencia e interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad. La cantidad de reactivos asociados a dichas habilidades se detallan en la siguiente tabla:

**Tabla 4:** Especificaciones del instrumento, según habilidades

Comprensión lectora	Reactivos
Construcción de significado a partir de:	
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	13
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	11
Total	24

Por otra parte, el instrumento se compone de un total de seis textos; tres de carácter literario (poema, novela, diálogo teatral) y tres de tipo no literario (artículo informativo, ensayo y columna de opinión), según clasificación de la tabla N° 4. La cantidad de reactivos por tipo de texto se especifican en la siguiente tabla:

**Tabla 5:** Especificaciones del instrumento según tipo de textos

Reactivos por tipo de texto						Total
Textos literarios			Textos no literarios			
Poe- ma	No- vela	Diálogo teatral	Artículo informativo	En- sayo	Columna de opinión	
3	6	4	4	4	3	24



### Análisis de los datos

La recolección de datos se llevó a cabo con una administración de tipo colectivo, mediante la aplicación del instrumento a los estudiantes de la muestra durante 90 minutos, a fines del segundo semestre del año 2009 (cohorte 2007 y 2008). En el caso del grupo FID-Nivel 2, la segunda medición se realizó a fines del 2010, bajo condiciones similares.

El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS 14.0 y las técnicas utilizadas fueron principalmente estadísticas descriptivas de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) y cálculo de frecuencias y porcentajes; y, en la estadística inferencial, se consideró la prueba t-Student para muestras independientes y pareadas, prueba F- Fisher de homogeneidad de varianzas y prueba de normalidad de Anderson. Se trabajó considerando un nivel de significación del 0,05.

### Resultados

Los resultados de estudio se presentarán siguiendo el orden los objetivos planteados por los investigadores. En primer lugar, se hará la caracterización de los estudiantes; luego, se presentarán los niveles de logro en comprensión lectora comparando los dos grupos de estudio en función del tipo de habilidad asociada a la construcción de significado y se realizará la comparación en función del tipo de texto leído; posteriormente, se mostrará la correlación entre las habilidades asociadas a la construcción de significado, el tipo de texto leído y las variables sociodemográficas (incluido los resultados de la PSU) de los estudiantes; y, finalmente, se presentará el grado de desarrollo de la comprensión lectora.

### Caracterización de la muestra en estudio

En cuanto a los factores sociodemográficos, la muestra se compone de 12% de género masculino y 88% de género femenino. El 71% de los encuestados tiene residencia urbana en una ciudad con una población de alrededor de 175 mil habitantes y un índice de envejecimiento de 0,42 (Censo 2002, citado por INE, 2005)<sup>13</sup>, sin haber variaciones sig-

13 Antecedentes demográficos Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2005).

nificativas entre ambas cohortes. En cuanto al tipo de establecimiento de procedencia en la educación secundaria es de formación técnico profesional en un 52,2%. En relación con la preferencia por ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, el 47,0% postula en primera preferencia y el 22,0% en segunda preferencia.

Sobre las características de los puntajes PSU con que ingresaron los estudiantes, el 54,4% de los alumnos presentan puntajes promedio PSU entre 500 y 549 puntos; y el 18,8% presentan puntajes promedio PSU entre 550 y 599. En la siguiente tabla se observa que, en promedio, no existen diferencias estadísticamente significativas, superiores al 5%, entre las cohortes de ingreso año 2007 y año 2008, en los puntajes obtenidos por los alumnos en las pruebas de selección universitarias.

**Tabla 6:** Estadísticas básicas de puntajes prueba selección universitaria: lenguaje, matemática según el nivel de formación inicial docente de los estudiantes

	FID-Nivel 3	FID-Nivel 2	TOTAL
Notas enseñanza media	605,7 ± 67,7 <sup>a</sup>	618,7 ± 74,4 <sup>a</sup>	610,3 ± 70,0
PSU lenguaje	543,4 ± 38,6 <sup>a</sup>	553,0 ± 45,4 <sup>a</sup>	546,8 ± 41,1
PSU matemática	516,5 ± 48,1 <sup>a</sup>	506,5 ± 41,7 <sup>a</sup>	512,9 ± 45,9
Promedio PSU	529,9 ± 31,1 <sup>a</sup>	529,8 ± 34,2 <sup>a</sup>	529,8 ± 32,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

De lo anterior se puede concluir que los dos grupos de la muestra pertenecen a poblaciones similares, dado que los factores controlados (género, características demográficas, puntaje PSU y preferencia de postulación) arrojan valores numéricos que no presentan diferencias estadísticamente significativas.

### Niveles de logro en comprensión lectora en los dos grupos de estudio según el tipo de habilidad asociada a la construcción de significado: inferencia e interpretación

En la siguiente tabla se observa que los alumnos de FID-Nivel 3 (ingreso 2007) obtienen mejores logros promedio que los de FID-Nivel 2 (ingreso 2008) en ambas habilidades asociadas a la construcción de significados, con un comportamiento relativamente

homogéneo. Sin embargo, solamente existen diferencias significativas en la habilidad de inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o globalidad, en el cual se obtuvo el más bajo rendimiento a nivel general.

**Tabla 7:** Estadísticas del tipo de habilidad asociada a la construcción del constructo según nivel de formación inicial docente de los estudiantes

	FID- Nivel 3 (n=58)	FID- Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	82,3± 15,0a	76,0 ± 14,4b	80,4 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	87,0±13,1a	82,4 ± 14,0a	85,4 ± 13,3

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

Estos resultados podrían suponer que aquellos estudiantes que poseen un año más de formación presentan un mayor incremento en las habilidades relacionadas con la inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad.

Para conocer si en un año más en el trayecto de la formación de los alumnos lograría lo que explicaría la mejora de estas habilidades asociadas a la construcción del significado en la comprensión lectora de los diferentes textos, se determinó seguir una cohorte de estudiantes (en este caso el grupo FID-Nivel 2, año 2008)<sup>14</sup>, aplicando el instrumento por segunda vez a una submuestra de tamaño 21, en la cual se consideró un error de un 6% y una varianza máxima.

Los resultados permiten afirmar, por una parte, que existe un incremento en los resultados de la habilidad de inferencia del sentido en la segunda medición, sin ser estadísticamente significativa. Por otro lado, en la habilidad de interpretación del sentido, el grupo evaluado presenta un logro promedio

<sup>14</sup> El grupo señalado muestra resultados con valores más bajos que el grupo con un año más de formación. Por tanto, se hizo el seguimiento para determinar si aumentan los valores al medir dichas habilidades.

inferior a la primera medición. Los antecedentes se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 8:** Estadísticas del tipo de habilidad asociada a la construcción de significado según nivel de formación inicial docente de los estudiantes de la cohorte 2008

	Cohorte 2008		
	FID-Nivel 2	FID-Nivel 3	Total
	Medición 1 (n=21)	Medición 2 (n=21)	(n=21)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	74,4± 16,2a	80,0± 13,2a	77,0 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	84,4 ± 13,0 a	82,0 ± 17,0 a	84,0 ± 14,4

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas al 5%.

### Niveles de logro en comprensión lectora en el grupo de estudio en función del tipo de textos leído

A nivel general, se observa en las siguientes tablas que los mejores resultados de logro promedio se presentan en función de cuatro textos, dos de carácter literario (poema 83% y novela 85%) y dos de carácter no literario (artículo informativo 85% y ensayo 89,2%). Los textos con resultados descendidos son dos: columna de opinión (72,2%) y diálogo teatral (79%). De ellos, solo existen diferencias significativas en los textos artículo informativo y novela, entre los grupos de FID-Nivel 2 y FID-Nivel 3 (tablas 9 y 10).

**Tabla 9:** Estadísticas según tipo de textos literarios de los alumnos en formación inicial docente de los niveles 2 y nivel 3

Textos literarios	FID-Nivel 3 (n=58)	FID-Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
	Poema	84,0±25,0a	81,3±25,0a
Novela	89,0±14,3a	78,0±18,0b	85,0±16,4
Diálogo teatral	81,0±22,4a	74,2±28,3a	79,0±25,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

**Tabla 10:** Estadísticas según tipo de textos no literarios de los alumnos en formación inicial docente de los niveles 2 y nivel 3

Textos no literarios	FID-Nivel 3 (n=58)	FID-Nivel 2 (n=32)	Total (n=90)
	Artículo informativo	88,0±15,0a	79,0±21,0b
Ensayo	89,0±18,0a	90,0±16,4a	89,2±17,1
Columna de opinión	74,1±27,0a	69,0±34,3a	72,2±30,0

Letras iguales indica que no existen diferencias significativas superiores al 5%.

Cabe destacar que la mayor heterogeneidad en los resultados promedio se presenta en relación con los textos diálogo teatral y columna de opinión, aunque no presentan diferencias significativas. Específicamente, en el texto de tipo expositivo-argumentativo (columna de opinión) se presenta la mayor variabilidad, tanto para el grupo de FID-Nivel 3 (ingreso 2007) como para el grupo de FID-Nivel 2 (ingreso 2008); esta última se destaca por una dispersión de 34,3 %.

**Correlación entre los logros en comprensión lectora, con las habilidades asociadas a la construcción de significado, el tipo de texto leído, las variables sociodemográficas y el nivel de estudios que poseen los estudiantes en el ciclo de formación inicial docente**

**Correlación de tipos de textos: resultados generales**

Dadas las características de los tipos de texto incluidos en el instrumento según las didácticas específicas para la enseñanza de la lengua, se esperaría que los textos de la misma categoría (literarios, o bien, textos expositivos y expositivo-argumentativo) se correlacionaran en forma altamente positiva. Los resultados permiten corroborar parcialmente esta hipótesis, pues se presentan correlaciones estadísticamente significativas a un nivel de significación del 5% entre poema y diálogo teatral ( $r = 0,28$ ), entre poema y ensayo ( $r=0,22$ ), entre artículo informativo y novela ( $r= 0,28$ ) y entre el ensayo y artículo informativo ( $r=0,26$ ). La correlación estadísticamente significativa más alta se presenta entre novela y

columna de opinión ( $r= 0,39$ ). Sin embargo, dichas correlaciones son débiles según la nomenclatura de Saavedra, E. (2005).

**Tabla 11:** Correlación entre el tipo de texto: literarios y no literarios de los alumnos en formación inicial docente

Tipo de textos	Texto literario			Texto no literario	
	Poema	Novela	Diálogo teatral	Ensayo	Artículo informativo
Ensayo	0,22				
Artículo informativo	0,08			0,26	
Diálogo teatral	0,28			0,21	0,08
Novela	0,15		0,19	0,14	0,28
Columna de opinión	-0,04	0,39	0,14	0,15	0,2

Al correlacionar tipo de texto y puntajes PSU, se observa una correlación positiva débil (Saavedra, 2005) entre texto narrativo y PSU matemática ( $r = 0,17$ ); lo cual podría ser explicado por el tipo de construcción de los problemas matemáticos que en su redacción utilizan enunciados que suelen incluir elementos de tipo descriptivo y secuencial.

Al estudiar la correlación entre los procesos de lectura evaluados, se observa una correlación directa y estadísticamente significativa entre las habilidades de “inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad” e “interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad” ( $r = 0,41$ ;  $p$  valor  $< 0,0001$ ).

Si se analizan estas habilidades en relación con los resultados en las pruebas PSU, se presentan diferentes correlaciones, según se trate de la PSU Lenguaje o la PSU Matemática. En particular, existiendo solamente correlaciones entre PSU Matemática y el proceso de interpretación, son una correlación débil positiva, no significativa ( $r = 0,14$ ).

**Determinar el grado de desarrollo de la comprensión lectora en función del incremento de los niveles de formación (en comparación con los 20 que rindieron 2009 y 2010)**

Para estudiar estadísticamente el probable incremento en las habilidades de comprensión lectora

consideradas en el estudio, con la intención de conocer si se potencian los logros en el transcurso de un año académico, se utilizó como estrategia la aplicación del mismo instrumento a una submuestra de 21 casos de la cohorte 2008, que rindieron la evaluación en dos oportunidades: fines del año 2009 y fines del año 2010.

Al comparar ambas mediciones, se observa que los estudiantes tienen un aumento en sus porcentajes de logro en la habilidad de inferencia (de 74,4 a 80) y obtienen mejores resultados, a nivel promedio, en la habilidad de interpretación (Medición 1 = 84,4 y Medición 2 = 82); sin presentarse diferencias significativas entre ellas. En la siguiente tabla se muestran estos resultados, que evidencian que en la segunda medición los estudiantes obtienen numéricamente mejores logros promedio, sin que estas diferencias sean significativas superiores al 5%.

**Tabla 12:** Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos)

Habilidad de comprensión lectora	Medición 1 (n=21)	Medición 2 (n=21)	Total (n=21)
Inferencia del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	74,4± 16,2 <sup>a</sup>	80,0± 13,2 <sup>a</sup>	77,0 ± 15,0
Interpretación del sentido de diferentes partes del texto y/o de su globalidad	84,4 ± 13,0 <sup>a</sup>	82,0 ± 17,0 <sup>a</sup>	84,0 ± 14,4

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

Si el análisis se realiza en función de los tipos de texto, se observa que, en general, los alumnos no aumentan sus porcentajes de logro promedio entre la primera y segunda medición, tanto en relación con los textos literarios como los no literarios. Sin embargo, en el caso del diálogo teatral y artículo informativo, los estudiantes aumentan en promedio sus porcentajes de logro, de 73,8 a 85,7 y de 77,4 a 81, respectivamente.

**Tabla 13:** Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos) según tipo de texto

Textos literarios	Medición 1	Medición 2
	(n=21)	(n=21)
Poema	79,4±28,8 <sup>a</sup>	68,3 ± 30,7 <sup>a</sup>
Novela	78,6±17,6 <sup>a</sup>	74,6±23,9 <sup>a</sup>
Diálogo teatral	73,8±29,0 <sup>a</sup>	85,7±20,3 <sup>a</sup>

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

**Tabla 14:** Comparación de habilidad de comprensión lectora en momentos distintos de su FID (años distintos) según tipo de texto

Textos no literarios	Medición 1	Medición 2
	(n=21)	(n=21)
Artículo informativo	77,4±23,6 <sup>a</sup>	81,0±17,5 <sup>a</sup>
Ensayo	89,3±16,9 <sup>a</sup>	79,4±22,3 <sup>a</sup>
Columna de opinión	73,0±30,9 <sup>a</sup>	68,3±30,7 <sup>a</sup>

Letras iguales indica que no existen diferencias al 5%.

## Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo central resolver la interrogante de si a medida que aumentan los años de estudios en el trayecto formativo, los estudiantes en formación inicial docente de la carrera de Educación General Básica mejoran las habilidades asociadas a la comprensión lectora. Al analizar los datos obtenidos en la aplicación del instrumento, se puede concluir que no existen, en general, diferencias significativas en ambos grupos, es decir, el que los estudiantes posean un año más de su trayectoria de formación (tres versus dos años) no implica, al menos en este estudio, que posean un incremento en los resultados de las habilidades de comprensión lectora.

Por tanto, nuestro supuesto o hipótesis inicial postulada, a mayor año de estudios universitarios, mayor es el nivel de logro de comprensión lectora en los estudiantes en formación inicial docente, no puede ser fundada en los resultados obtenidos en el presente estudio.

Ante el hecho que los resultados no entreguen evidencias estadísticamente significativas, aunque los estudiantes incrementen en un año su nivel de formación inicial docente, se podrían postular las siguientes hipótesis:

- a. Para un cierto periodo de la formación o edad de los sujetos las habilidades asociadas a la construcción del significado se mantendrán; es decir, en educación superior las habilidades tenderían a consolidarse en el nivel con el cual ingresan y por ello no habría diferencias en los logros medidos en el tiempo. Por lo anterior, se podría postular que en el nivel de educación superior es difícil hacer cambios significativos en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Bajo este contexto, las intervenciones en el proceso formativo para la formación inicial de docentes, independiente de su naturaleza, tendrían poco impacto y por lo mismo, las políticas de mejoramiento deberían apuntar a los ciclos educativos previos al ingreso de la educación superior o terciaria.
- b. Las estrategias de intervención pedagógica que se aplican en este nivel de formación son inadecuadas o ineficaces para incrementar el resultado de las habilidades medidas de la competencia lectora. En otras palabras, los tratamientos curricular, pedagógico y/o didáctico empleados en este ciclo de formación, no se adecúan para producir la modificación de conductas o habilidades adquiridas previas al ingreso del ciclo de formación inicial docente. De ser plausible dichas hipótesis, siguientes estudios deberían aportar a determinar qué factores del proceso formativo son los más relevantes para el mejoramiento de dichas habilidades, toda vez que la formación inicial docente y el sistema educativo superior chileno, en general, está sometido a múltiples o diversas prácticas de formación y enseñanza<sup>15</sup>, específicamente en la institución a la que pertenecen la muestra de estudio. Por lo tanto, resulta muy complejo determinar

cuáles de ellas podrían estar explicando los resultados del estudio, así como determinar cuál de ellas habría que modificar como meras hipótesis, las que habrá que corroborar obligatoriamente en estudios sistemáticos en el tiempo.

- c. Las características socio-culturales de la población objeto del presente estudio, explican o condicionan el desarrollo de dichas habilidades y, por ende, si no se modifica su capital cultural de ingreso, difícilmente se modificarán los niveles de logro de las habilidades de comprensión lectora. Al asumir dicha hipótesis para modificar los niveles de logro de la comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente, se infieren al menos dos líneas de intervención; la primera es que las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación impulsadas en el país deben apuntar a mejorar el capital cultural de la población estudiantil y con ello los niveles de comprensión lectora desde el ingreso a la educación terciaria; la segunda es que, mientras lo anterior no suceda, las instituciones formadoras de profesores no dispondrán de actividades curriculares diversas tendientes a mejorar su capital cultural desde el inicio hasta el final de su trayecto formativo.

Como complemento a lo anterior, el presente estudio también puede señalar los siguientes problemas para ser reflexionados, estudiados e indagados en futuros trabajos:

- Dado que el estudio se aplicó a una muestra representativa de una institución formadora, no necesariamente representa la población de estudiantes en formación inicial docente del país; por ello, para validar las conclusiones y mejorar el instrumento surge como desafío poder replicar el estudio a nivel regional y nacional.
- Si bien los diferentes tipos de textos a los cuales fueron sometidos los estudiantes no muestran diferencia estadísticamente significativas entre la primera y segunda aplicación, sí se puede observar que los textos tipo columna de opinión

15 Actualmente el sistema está siendo sometido a diferentes proyectos de intervención, desde el ámbito curricular, gestión, pedagógico y didáctico, que hace que convivan prácticas que la literatura señala como clásicas o tradicionales, y otras bajo el concepto de innovadoras, por ejemplo: currículo tradicional v/s por competencias o centrado en el alumno; clases frontales v/s centrada en el aprendizaje del estudiante, etc.

son los con valores más bajos logrados por los estudiantes, lo que puede suponer que los textos de tipo no literarios denotan algún grado

de dificultad por parte de los estudiantes de la muestra. Se seguirá explorando esta problemática en futuros estudios.

## Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios. *Signos*, 39 (60), 9-30.
- Bazán, D. y González, L. (2008). Pedagogía de la formación docente: modelos, relevancia y acuerdos. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 6, 65-80.
- Catalá, G. et. al. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1°-6° de primaria). España: Ed. Graó.
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.
- De Brito, N. y Dos Santos, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1° año en distintas carreras. *Paradigma*, 26 (2), 99-113.
- De Santos, M. et al. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3). Documento en línea, recuperado el 15 de septiembre de 2011, de <http://www.rieoei.org/expe/2023Santos.pdf>
- Echevarría, M. y Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista Psicodidáctica*, (N° 10). Recuperado el 25 de mayo de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501006.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). *Compendio Estadístico Año 2005*. INE. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de [http://www.ine.cl/canales/publicaciones/compendio\\_estadistico/compendio\\_estadistico2005.php](http://www.ine.cl/canales/publicaciones/compendio_estadistico/compendio_estadistico2005.php)
- INICIA-Ministerio de Educación de Chile (2010). *Descripción General y Temario Prueba de Conocimientos Disciplinarios Generalista, Educación Básica. Programa Inicia-Mineduc*. Recuperado el 29 de noviembre de 2010 de [http://www.programainicia.cl/docs/temarios2010/Temario\\_CD\\_GeneralistaEdBsica.pdf](http://www.programainicia.cl/docs/temarios2010/Temario_CD_GeneralistaEdBsica.pdf).
- INICIA-Ministerio de Educación de Chile (2011). *Resultados Prueba Inicia Egresados de Pedagogía en Educación Básica 2010. Programa Inicia-Mineduc*. Recuperado el 25 de mayo de 2011 de <http://www.programainicia.cl/docs/Inicia2010.pdf>.
- León, J. et al. (2009). ECOMPLEC: Un modelo de evaluación de la comprensión lectora en diversos tramos de la Educación Secundaria. *Revista Psicología Educativa*, Vol. 15 (N° 2), 123 – 142.
- León, J. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: un análisis para su estudio e investigación. *Revista signo*, Vol. 34 (N° 49-50), 113-125.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signo*, Vol. 41 (N° 68), 403-422.
- Maldonado, A. (1999). *Procesos cognitivos y experiencia previa en la Comprensión Lectora: evaluación formativa de un instrumento de medición para alumnos de 7° año de Enseñanza Básica a 1° año de Enseñanza Media*. Tesis de Grado Magíster en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, número extraordinario 2006, 237-262.
- Miljanovich, M. et al. (2007). Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol. 10 (N° 2), 105-110.

- Ministerio de Educación de Chile. (2007<sup>a</sup>). *Mapa de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y comunicación, Mapa de progreso de lectura. Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado el 25 de marzo de 2011 de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200706211618270.Lenguaje.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2007b). *Informe PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado en marzo de 2009 de [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/PISA2006/PISA\\_2006.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA2006/PISA_2006.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación, Intermedia y Final, en Comprensión Lectora 1° y 2° año de Educación Media*. Documento del Ministerio de Educación de Chile. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de [http://www.mineduc.cl/usuarios/media/File/JUNIO%202011/6Comprension\\_Lectora\\_Eval\\_Intermedia\\_y\\_Final.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/media/File/JUNIO%202011/6Comprension_Lectora_Eval_Intermedia_y_Final.pdf)
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva: bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso, Chile: Ediciones UCV.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 121-138.
- Pinzas, J. (1995). *Leer pensando. Serie de fundamentos de la lectura. Asociación de investigación aplicada y extensión pedagógica Sofía Pinzas*. Lima, Perú.
- Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Revista Onomazein*, 14, 197 – 210. 2006/2.
- Ruiz, C. et al. (2009). Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedéuticas en estudiantes universitarios. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 11 (N° 2), 79-90. Julio-diciembre.
- Saavedra, E. (2005). *Contenidos básicos de Estadística y Probabilidad*. Chile: Ed. Universidad de Santiago.
- Sandoval, P. et al. (2010). Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (N° especial 2), 73-102.
- Sandoval, P. (2009). Políticas Públicas en Educación y los desafíos en la Formación Inicial Docente en Educación Matemática. En II Congreso Nacional de Estudiantes de Pedagogía en Matemática de Chile. AEPEMAT (Agrupación de Estudiantes de Pedagogía en Matemática de Chile). Universidad de Santiago de Chile. 26, 27 y 28 de Agosto del 2009.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y en rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31-75.
- Ulloa, A. y Carvajal, G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Revista Signo y pensamiento*, 53, 295 – 313.
- Velásquez, M., Cornejo, C. Y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 123-138.