



**UNIVERSIDAD  
ACADEMIA**  
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
EN LENGUA CASTELLANA

# FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Escuela de pedagogía en lengua castellana y comunicación

**Descripción de las competencias en comprensión y producción  
textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de  
Humanismo Cristiano**

Tesis para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación  
y al grado de Licenciado en Educación

Estudiantes: Diana Bravo Corvalán  
Camila Miranda Wende

Profesora guía: Claudia Burgueño N.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	5
RESUMEN .....	7
I.INTRODUCCIÓN.....	8
II.MARCO TEÓRICO.....	12
2.1.Psicolingüística .....	12
2.2.Comprensión y producción textual .....	14
2.2.1.Comprensión textual.....	14
2.2.2.Modelos de comprensión.....	15
2.2.2.1.Modelos Ascendentes .....	16
2.2.2.2.Modelos Descendentes .....	16
2.2.2.3.Modelos Interactivos .....	17
2.2.2.4.Modelo Estratégico Proposicional .....	19
2.2.2.4.1.Características del modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk .....	20
2.2.2.4.1.1.Macroestructura .....	20
2.2.2.4.1.2.Microestructura.....	21
2.2.2.4.1.3.Arquitectura del modelo .....	23
2.2.2.4.1.4.Supuestos del modelo .....	24
2.3.Producción textual.....	29
2.3.1.Escritura del texto argumentativo.....	30
2.3.2.Modelo de Toulmin: Argumentación .....	31
2.4.Algunos antecedentes de la investigación en comprensión y producción textual en Chile y América Latina. ....	34

2.5.Competencias de lectura y escritura según el currículum nacional .....	41
2.5.1.Habilidades de lectura .....	42
2.5.1.1.Síntesis de habilidades de lectura .....	44
2.5.2.Habilidades de escritura .....	45
2.5.2.1.Síntesis de habilidades de escritura: .....	47
<b>III MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>51</b>
3.1.Problematización.....	51
3.2.Objetivos .....	58
3.2.1.Objetivo General .....	58
3.2.2.Objetivos específicos:.....	58
3.3.Perspectiva teórica de la investigación .....	58
3.4.Técnica de recolección de datos (instrumento).....	59
3.5.Corpus .....	61
3.6.Categorías de análisis.....	63
3.7.Unidades de análisis.....	65
3.8.Análisis e interpretación de datos .....	68
<b>IV.CONCLUSIONES.....</b>	<b>78</b>
<b>V.PROYECCIONES .....</b>	<b>80</b>
<b>VI.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>
<b>VII.ANEXOS.....</b>	<b>83</b>
7.1.Prueba diagnóstica .....	83
7.2.Ítem nº 3: claves de comprensión lectora.....	93
7.3.Ítem nº 4: síntesis de un texto leído .....	94
7.3.1.Rúbrica evaluación resumen .....	98

7.3.2 .Respuestas .....	99
7.4.Ítem nº 5 para evaluar texto argumentativo .....	100
7.5.Rúbrica calidad de los argumentos .....	102
7.6.Imágenes .....	103

## AGRADECIMIENTOS

---

Agradecemos a nuestras familias, en especial a nuestros padres, que fueron nuestros mayores promotores y pilares fundamentales en este proceso. A nuestros hermanos(as), por creer en nosotras y siempre tener una palabra de aliento en momentos difíciles. A nuestros novios, por confiar plenamente en nuestras capacidades y apoyarnos en cada decisión que tomamos. A nuestros compañeros(as), que siempre mostraron compromiso y voluntad a la hora de trabajar en equipo. A nosotras mismas, porque crecimos juntas en este proceso, nos ayudamos mutuamente, y con cariño, tratamos de llegar a consensos cuando no habían acuerdos, privilegiando el respeto y entendiendo que el dialogo es la mejor manera de comunicarse. Queremos agradecer además, a todo aquel que formó parte de nuestra historia, de nuestro largo y arduo camino en este hermoso proceso educativo, donde nos hemos formado como docentes con mucha vocación y amor por lo que hacemos, esto no hubiera sido posible sin el apoyo, motivación y creencia que todos ustedes depositaron en nosotras.

Agradecemos a nuestra universidad por habernos formado y otorgado las herramientas necesarias para desenvolvemos en el ámbito académico y laboral. A todo el cuerpo académico que siempre confió en nosotras y nos incitó a ser grandes profesionales, y sobre todo, grandes personas.

Un agradecimiento especial a nuestra profesora Claudia Burgueño, por guiarnos en este proceso de tesis, depositar su confianza en nosotras, en nuestros conocimientos y capacidades, y sobre todo, por mostrarnos el encanto de la disciplina de la lingüística. También, hacemos una mención honrosa a la profesora Claudia Araya, por su paciencia infinita y manera delicada de enseñar esta misma disciplina.

*"En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí." Paulo Freire*

## RESUMEN

---

Esta investigación aborda el ámbito de la escritura y la comprensión lectora de los estudiantes que ingresan a primer año en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se propone el análisis de las habilidades en comprensión y producción textual asumiendo una perspectiva psicolingüística basada en el modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk. La metodología posee un carácter cualitativo y se plantea a partir de la descripción de los resultados obtenidos tras la aplicación por parte de la universidad de un instrumento de evaluación correspondiente a una prueba de diagnóstico implementada por la institución. El análisis e interpretación de los datos, se realizó por medio del establecimiento de niveles de comprensión tanto locales como globales y de habilidades de producción, en este caso de un texto argumentativo. La descripción implicó las habilidades requeridas por los estudiantes para responder la evaluación: reconocimiento de macroproposiciones, de macroestructuras y significado global del texto, entre otras. Mientras que para la producción textual se establecieron las macroestructuras básicas de un argumento (Toulmin): tesis, argumento, garantía, respaldo, entre otros. A partir de la investigación, y a través del análisis de los datos obtenidos, se evidenciaron resultados deficientes en las competencias de comprensión y producción de textos que poseen los estudiantes. Además, los resultados difieren de las habilidades que debiesen poseer los educandos al egreso de la enseñanza media, según el currículum nacional, por lo cual, se constata una contradicción en las competencias textuales, señalando esto a una problemática social que incide de manera directa en el ámbito educativo.

## I. INTRODUCCIÓN

---

La presente investigación se inscribe en el área de los estudios del lenguaje, específicamente, en psicolingüística. Desde esta subdisciplina se aborda el análisis del nivel de desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes que cursan primer año de educación superior. Vale destacar que esta investigación forma parte del Núcleo Temático de Investigación NTI2017-1-11 “Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”, a cargo de la profesora Claudia Burgueño N.

La relevancia de esta investigación consiste en dar cuenta del nivel en **comprensión** y **producción textual** de los estudiantes al ingresar a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (en adelante UAHC) a través del análisis de los resultados en la evaluación diagnóstica diseñada y aplicada por la universidad. Se asume, además, que los estudiantes que ingresan a la educación superior poseen habilidades desarrolladas a lo largo de su formación escolar, por lo cual exhibirían un perfil de egreso que caracterizaría a un estudiante que ha concluido su formación básica y media. Así, el análisis logra también un aspecto contrastivo respecto de las habilidades que debieran poseer los estudiantes al ingresar a la universidad y las que efectivamente poseen.

Dado que la investigación pretende ahondar en las habilidades de comprensión y producción textual que poseen los estudiantes al ingresar a la enseñanza superior, el estudio se aborda desde una perspectiva psicolingüística. Tal disciplina estudia cómo la especie humana adquiere el lenguaje, así como también los mecanismos que intervienen en el procesamiento de la información lingüística, entre otros. Para ello, considera los factores psicológicos y neurológicos que inciden en la adquisición y deterioro en la comprensión y producción del lenguaje manifestado en sus funciones cognitivas y comunicativas.



Dentro de los estudios psicolingüísticos, se han desarrollado perspectivas teóricas que ofrecen diversos enfoques de la comprensión y producción textual como, por ejemplo, en escritura se encuentran los modelos de Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1992), mientras que en comprensión se evidencian las propuestas de Solé (1987), Riffo (2000) y Vega (1988), entre otros. La perspectiva teórica para analizar la comprensión textual y con la cual se abordará esta investigación, corresponde al modelo estratégico proposicional (1983) de Kintsch y Van Dijk, ya que es uno de los más significativos en este ámbito, dada su trascendencia e implicancia pedagógica. La siguiente cita da cuenta de una de las investigaciones en la cual se aplicó el modelo estratégico proposicional (1983) de Kintsch y Van Dijk:

A partir de una serie de interrogantes que se plantea a los alumnos, se trata de que tomen conciencia de las distintas fases del proceso de escritura y de las estrategias a aplicar en cada una de ellas.

Para enfocar el proceso de producción seguimos, básicamente, los modelos teóricos de Flower y Hayes (1981, 1996) y de Hayes (1996). La elucidación de las estrategias cognitivas representadas en estos modelos en conjunción con las señaladas en el modelo estratégico de van Dijk y Kinstch (1983), posibilita ubicar a los alumnos, en el complejo problema de elaborar textos escritos (Lacon, 2008).

Por su parte, las habilidades en producción textual, dada la evaluación (Test de lectura y escritura) aplicada por la universidad, refieren al texto argumentativo por lo cual se considerará un enfoque sobre la estructura y función de los elementos que configuran una eficiente argumentación, nos referimos a la propuesta de Toulmin (1958).

Diversos estudios han evidenciado la existencia de debilidades en escritura y lectura por parte de los estudiantes que ingresan a las universidades, por lo que ha hecho evidente la brecha existente entre la educación primaria y la educación superior, es decir, los estudiantes se incorporan a la educación superior presentando diversas e importantes carencias a nivel de escritura y lectura, lo que ha conllevado a una falencia en las competencias comunicativas y la consiguiente frustración por parte del estudiantado respecto a la motivación educativa. Lo mencionado, se evidencia a continuación:

La mayoría de los profesores universitarios consideran que los estudiantes poco leen y que tienen dificultades en la comprensión lectora. Aunque un buen grupo de estudiantes llegan a la Práctica Docente, en los últimos semestres en la universidad, con buenos niveles de lectura y escritura, aún presentan dificultades en este proceso. Se cree que es un problema de la escuela básica primaria y secundaria y, tradicionalmente, la educación superior poca atención le presta a esta dificultad, aunque es una de las principales causas de la deserción universitaria. Ma. Eugenia Dubois dice que “en las aulas de educación superior los profesores nos preocupamos mucho más por los textos y sus autores, cuando abordamos la lectura, que por el lector” (2006, p.148). Por otro lado, Paula Carlino enuncia que “no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta (Bain, 2005, p.85).

Los estudiantes al ingresar a la educación superior se ven enfrentados a grandes desafíos intelectuales en cuanto a la comprensión y producción textual. En relación a la comprensión lectora, los educandos afrontan una cantidad significativa de lecturas complejas y ajenas a sus contextos, además, suele ocurrir que no reconocen las tipologías textuales (superestructura), por lo que se dificulta la comprensión de los textos, incidiendo en la identificación de relaciones lógicas, ideas globales, inferencias, vocabulario contextual, etc. Por su parte, la producción de textos implica la escritura de diversas tipologías textuales, en las cuales los estudiantes debiesen considerar macroestructuras, reglas de correferencias textuales, vocabulario, modalizadores del discurso, intencionalidad, leyes ortográficas, entre otros.

De acuerdo a lo expuesto, se comprende que la comprensión y producción textual, son procesos que se originan en una matriz común de índole cognitiva, lingüística y pragmática, por lo que resulta una actividad integrada, es decir, pueden ser estudiadas de manera interdisciplinar. Como señalan los autores "Son procesos que se aprenden mediante estrategias adecuadas. Si el estudiante sigue los pasos estratégicos que se indican podrá aprender a interpretar un texto escrito y el mismo procedimiento le servirá de guía en el proceso de producción textual" (Vilches y Romero, 2017, p. 1).

Surge así, la necesidad de conocer qué sucede con los estudiantes que ingresan a nuestra universidad. A partir de lo expuesto, se consideró el instrumento creado y aplicado por la UAHC para diagnosticar las habilidades en comprensión y producción textual de los estudiantes que ingresan a primer año, las cuales contribuyen a conocer el perfil de ingreso de éstos. De esta forma, la investigación permite describir las habilidades en comprensión y producción textual de los estudiantes que ingresaron a la UAHC el año 2016.

## **II. MARCO TEÓRICO**

---

A continuación, y considerando que el objetivo central de esta investigación es el análisis en comprensión y producción de textos por parte de estudiantes que ingresan a primer año en la UAHC, es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales para apoyar teóricamente la investigación. Para esto, es imprescindible profundizar en algunos elementos claves para comprender el propósito del trabajo investigativo. Por lo anterior, es importante mencionar qué aspectos serán considerados con relación a la comprensión lectora y producción escrita. Tanto en lo que concierne a la comprensión como a la escritura, se medirá la identificación y presencia de macroestructuras (ideas principales y secundarias) y la representación de un modelo de situación (relaciones lógicas). Mientras que, en la tarea de escritura de un texto argumentativo, se considerará la calidad de los argumentos en tanto componentes (tesis, dato, garantía, etc.) y el tipo de argumentos (lógicos o falacias).

### **2.1. Psicolingüística**

Esta investigación se inscribe dentro del ámbito de los estudios en psicolingüística. Por lo tanto, es relevante conocer dicha área, qué es y cuál es su objeto de estudio. Así, la psicolingüística se sitúa como la disciplina que permite evidenciar los procesos mentales que permiten la producción y comprensión de la lengua, por tanto, la lectura y la escritura. Para la psicolingüística, el lenguaje “se trataría de una adaptación biológica del ser humano para comunicar información. Se manifiesta como un instinto que surge espontáneamente en el niño y que se desarrolla al compás de la maduración de su organismo, así como al contacto con el entorno” (Frías, 2002, p. 47).

Aclarado lo anterior, se postula que la psicolingüística es una disciplina que se encuentra entre la psicología y la lingüística, pero supera a ambas, puesto que no se limita a

la suma de sus partes. El surgimiento de la psicolingüística se sitúa en un seminario celebrado en la Universidad de Cornell a inicios de los años 50, la cual congregó a lingüistas y psicólogos interesados en los procesos cognitivos relacionados con el conocimiento de la lengua.

Se puede mencionar, que hoy en día existen tres campos fundamentales que son de interés de la psicolingüística: el estatus y estructura del conocimiento lingüístico, la adquisición de la lengua en los niños y el aprendizaje de segundas lenguas en adultos. Otros aspectos que estudia esta disciplina son el rol que cumple la memoria en la utilización de la lengua, la forma en la que se organiza el léxico y cómo se accede a él, la manera en cómo se estructura el significado y se organizan los conceptos, además, los procesos de aprendizaje en la lectoescritura. El objetivo de la psicolingüística en cuanto a la adquisición de la lengua por parte de los niños consiste en determinar la naturaleza y funcionamiento de las operaciones mentales implicadas en la utilización del saber lingüístico, en síntesis, el propósito se basa en comprender el modo en que se codifica (produce) y descodifica (comprende) la lengua.

La psicolingüística intenta descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado, y cómo se adquiere y se pierde por otro. Evidencia, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje. “Es, además, ciencia experimental: exige que sus hipótesis y conclusiones sean contrastadas sistemáticamente con datos de la observación de la conducta real de los hablantes en situaciones diversas” (Frías, 2002, p.45). La cita expuesta, alude a que la única forma de observar cómo se produce y comprende el lenguaje es a través de muestras que reflejen esas capacidades, pues, al ser procesos mentales, estos no se pueden contemplar por sí mismos, ya que aún no se ha podido descubrir cómo funciona la mente humana.

## **2.2. Comprensión y producción textual**

Los objetivos de esta disciplina son principalmente dos: 1. Analizar las actividades de producción y comprensión del lenguaje. 2. Estudiar los aspectos evolutivos y patológicos de la lengua. La comprensión y producción del lenguaje se pueden identificar en dos planos: oral y escrito. En relación con la comprensión, se puede mencionar que el lector-oyente ha de entender lo que el escritor-hablante le quiere decir, por ejemplo, a través de las ondas acústicas y las vibraciones llega el mensaje a oídos del receptor. Para que exista comprensión es necesario que un sonido se identifique como perteneciente a un idioma, de lo contrario, si, por ejemplo: son sonidos no humanos, como el emitido por los animales, no habrá una comprensión real, ya que el mensaje no será descifrado por parte del lector- oyente. Se sume que el principal objeto de estudio de la psicolingüística es el estudio de la relación que se entabla entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él.

Cabe destacar que, para fines de esta investigación, se consideró el análisis de la comprensión y producción textual, en función de observar cómo los jóvenes comprenden lo que leen y cómo producen textos de carácter argumentativo, puesto que el análisis deriva de la aplicación de una prueba diagnóstica tomada por la UAHC a todos los estudiantes que ingresan al primer semestre de sus respectivas carreras. Por tanto, el marco teórico de esta investigación comprenderá los modelos teóricos que estudian la comprensión y producción de textos, en este sentido, se hace pertinente, en primer lugar, explicar qué es y en qué consiste la comprensión y producción textual.

### **2.2.1 Comprensión textual**

En lo que concierne a la definición de comprensión lectora, esta ha sido planteada dentro de un gran debate teórico, debido a que diferentes autores (Solé 1987; Alonso y Mateos, 1985; Riffo, 2000) presentan desde sus perspectivas una definición de comprensión textual, pero que se relacionan entre sí:

Coinciden en dividir los aportes teóricos para la explicación de la misma en tres grandes modelos que hablan sobre el tipo de procesamiento de la información, manejado por el sistema cognitivo en la lectura de unidades lingüístico-comunicativas llamadas textos” (Riffo, 2000). En un sentido general “la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales (de Vega, 1988).

### **2.2.2 Modelos de comprensión**

La comprensión textual posee diversos énfasis, en relación con la escuela o línea que siguen los autores. A continuación, se presenta una síntesis de las perspectivas teóricas más destacados que abordan la comprensión, no obstante, el modelo con el cual se emprenderá esta investigación es el modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk (1983), debido a que enfatiza en la descripción de las estructuras semánticas, el procesamiento de la información y cómo esta se almacena en la mente humana, elementos que son determinantes al momento de leer un texto.

### **2.2.2.1 Modelos Ascendentes**

La primera perspectiva que se menciona corresponde a los denominados modelos ascendentes, es decir, “Modelo de procesamiento ascendente o *Botton Up*” (primarios, superficiales) o de procesamiento *on-line* del discurso: Bajo esta denominación se agrupan todas las propuestas que conceden especial importancia a los procesos perceptivos en detrimento de los procesos cognitivos superiores (Navalón, Ato y Rabadán, 1989, Alonso y Mateos, 1985, Just y Carpenter 1980; 1987 en Riffo 2000). El modelo desarrollado por Just y Carpenter (en Riffo, 2000; de Vega, 1988) plantea cinco fases en el proceso de lectura: percepción, codificación, acceso léxico, asignación de casos, integración intraclausal y cierre de la frase. Según Solé (1987), este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema (Alonso y Mateos, 1985).

El modelo presentado, alude a las estrategias que realiza el lector al momento de enfrentarse a la lectura, pues, en una primera instancia el lector realiza el análisis partiendo de la lógica de menor a mayor, es decir, se comienza con lo más simple para luego llegar a lo complejo, por lo que el lector inicia analizando las letras, las palabras o léxico, luego las oraciones o frases y termina observando el texto completo para extraer la idea global de este. Por lo tanto, para este modelo es fundamental la decodificación que se realiza, ya que esto otorgará que el texto adquiera sentido para el lector.

### **2.2.2.2 Modelos Descendentes**

Una segunda perspectiva lo constituyen los llamados modelos descendentes, es decir, “Modelo descendente o *Botton Down*” (secundarios o profundos). En oposición con la postura anterior, se enfatiza la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura, el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y



Rabadán, 1989), para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y Mateos 1985). Este modelo surge como reacción o superación de las falencias presentadas por la perspectiva ascendente (Solé 1987, Alonso y Mateos 1985). Se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es él quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se está enfrentando. El procesamiento a niveles inferiores está dirigido por procesos inferenciales de nivel superior (Frederiksen, 1979 en Solé 1987).

El modelo señalado postula una perspectiva unidireccional de tipo jerárquico, en sentido descendente. Es decir, considera que el lector posee conocimientos previos, esquemas mentales y experiencias, los cuales se activan al entrar en contacto con la lectura, de manera que se adquiera el sentido del texto, pues, se postula que el significado no se encuentra presente en el texto, sino en la mente del lector, puesto que, si no se tiene la experiencia o conocimiento previo, no se comprenderán las ideas que expone el texto.

### **2.2.2.3 Modelos Interactivos**

Por último, los denominados “Modelos interactivos” se plantean como una propuesta que aúna perspectivas con la finalidad de concebir la comprensión en su amplia dimensión:

Para unificar las diferencias de los modelos anteriores se pensaron modelos interactivos basados en procesamientos en paralelo en los distintos niveles: es decir, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector, asumiendo que en la lectura ambos intervienen de manera paralela, coordinando procesamientos de la información en sentido ascendente y descendente. Se asume que “leer es el

proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. (Solé, 1987)

Siendo la comprensión el objetivo principal en el acto de la lectura, el modelo interactivo ve a la lectura como una actividad cognitiva compleja, y al lector como un procesador activo de la información que contiene el texto (Solé, 1987). Cuando el lector se enfrenta al texto, los elementos micro que lo componen (decodificación, reconocimiento de palabras) generan expectativas a distintos niveles, así, la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el nivel siguiente y se propaga hacia niveles de procesamiento cada vez más elevados. A la vez que esto sucede, se generan también expectativas en niveles superiores (sintáctico, semántico), estas se constituyen en hipótesis en busca de verificación a través de indicadores en los niveles inferiores” (Solé, 1987).

A grandes rasgos, el modelo expuesto plantea que a través de la relación entre los procesos ascendentes y descendentes existe una interacción produciéndose la comprensión, dado que el lector “elabora un significado en interacción con el texto” (Anderson y Pearson, 1984; Vidal & Abarca, 1990).

También es oportuno hacer referencia a modelos de comprensión textual basados especialmente en los procesos de la mente humana, es decir, cómo esta comprende un texto, considerando la importancia de los siguientes conceptos: entender, concebir, alcanzar, discernir, decodificar, deshilar significados y reconstruirlos, pues, para esto, cabe señalar que cada lector está condicionado en su comprensión textual producto de sus propias concepciones del mundo que lo rodea, así como también, conocimientos del tema y competencias comunicativas que conforman a estos.

Dadas las características (que se detallarán en el apartado metodológico) del instrumento de medición de comprensión y producción textual utilizado por la UAHC y por el carácter semántico que poseen las propuestas, es que este estudio funda sus bases en el modelo estratégico proposicional planteado por Kintsch y Van Dijk (1983). Por su parte, y según el tipo de tarea de escritura señalada por el instrumento mencionado, se ha optado por la propuesta de Toulmin (1958) sobre la estructura de una argumentación. así, el

análisis del desempeño de los estudiantes en la escritura de textos argumentativos se aborda desde un enfoque estructural. Se completa este análisis, además con la identificación del tipo de argumento (uso de falacias argumentativas).

#### **2.2.2.4 Modelo Estratégico Proposicional**

Como se mencionará, un aspecto de esta investigación corresponde al estudio de la capacidad en comprensión lectora que poseen los estudiantes al ingresar a educación superior, así, se empleará el Modelo estratégico proposicional (en adelante MEP), el cual asume la comprensión lectora como un proceso mental y contextual de un individuo.

Este modelo fue propuesto por el psicólogo Kintsch y el profesor Van Dijk, el año 1978; cuyas últimas reformulaciones se realizaron en 1983.

El modelo se basa en proponer la descripción de estructuras semánticas, y así mismo, establecer un modelo de procesamiento psicolingüístico estratégico, es decir, se plantea como base la idea de describir estructuras y procesamientos de la información y cómo esta se almacena en la mente humana. En definitiva, el modelo centra su atención en la integración y administración textual de la memoria de trabajo, considerando los mecanismos que determinan el almacenamiento de la información en la memoria a largo plazo.

El MEP, enfatiza el nivel de análisis semántico del texto y asume que el lector construye una representación proposicional del contenido semántico textual. Con relación a las proposiciones, cabe mencionar que estas constan de dos o más conceptos interrelacionados que conforman una unidad de significado dentro de un nivel abstracto, el cual no se encuentra limitado ni por frases ni por palabras. En consecuencia, todo conjunto de frases que diverge, ya sea de manera léxica o sintáctica, pero que sí contenga las mismas relaciones de carácter semántico, provocarían una misma representación proposicional, definiendo a esta como el contenido semántico del recuerdo de un texto por parte del lector.

El modelo postula el procesamiento de porciones limitadas del texto en virtud de las limitaciones impuesta por la memoria de trabajo. Dicho procesamiento se desarrolla a partir de ciclos, donde se recoge un número limitado de proposiciones del texto y se intenta enlazarlas con las que ya se tienen en la memoria de largo plazo. Las conexiones entre proposiciones generan un proceso, que recoge una parte de las proposiciones de la memoria de trabajo, para luego desviar estas a la memoria a largo plazo, donde existe una alta probabilidad que se almacenen. Otra parte de las proposiciones se relaciona con un nuevo ciclo de procesamientos de proposiciones y, por último, el resto de las proposiciones se desplaza de la memoria de trabajo, es decir, se eliminan.

Las predicciones del modelo consideran que la probabilidad del recuerdo de una proposición está condicionada al número de ciclos en los que ésta participa. Por ende, se recordarían en mayor cantidad las proposiciones más relacionadas y los textos que constituyan los contenidos de tal manera que la información nueva siempre se encuentre ligada con la anterior.

#### **2.2.2.4.1. Características del modelo estratégico proposicional de Kintsch y Van Dijk**

Es importante referirse a las características del modelo, el cual refiere a dos grandes conceptos y que determinan la organización textual a partir de construcciones semánticas básicas:

##### **2.2.2.4.1.1. Macroestructura**

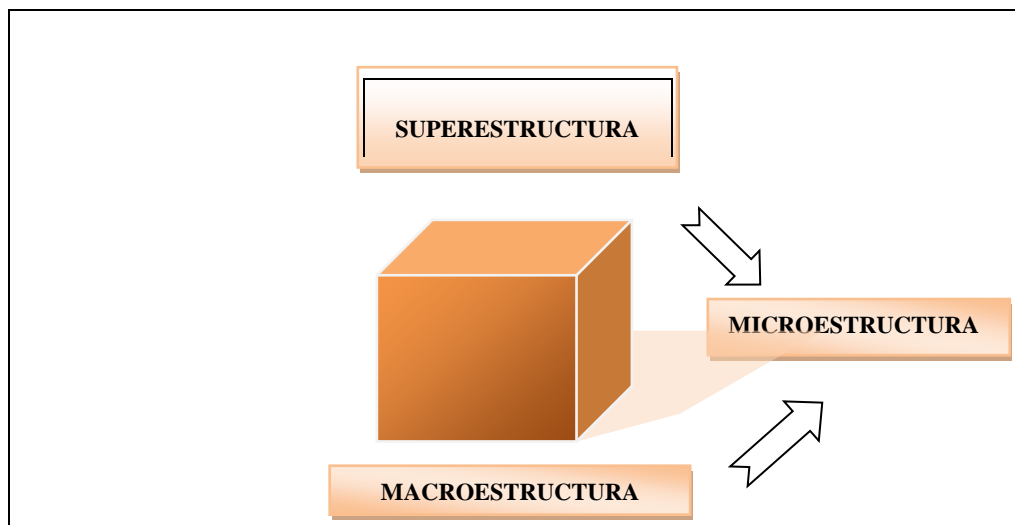
La macroestructura, corresponde a un conjunto de proposiciones nucleares (macroproposiciones), es decir, una gran estructura textual que engloba a otras más pequeñas (proposiciones). Producto de esta macroestructura, el texto presenta sentido y significado global, sin embargo, cabe señalar que este último término, no se encuentra ni en el texto ni en el lector, sino a partir de la interacción entre ambos, en otras palabras, el significado se genera a través de la interrelación simultánea entre texto y lector.

Las macroproposiciones pueden estar explícitas en la totalidad del texto, o bien pueden estar implícitas. En cuanto al primer caso, el lector únicamente debe seleccionarlas, mientras que, en el segundo, debe producirlas.

#### **2.2.2.4.1.2. Microestructura**

La microestructura elabora una base del texto donde se establecen relaciones de coherencia entre las proposiciones codificadas a través de las oraciones que el lector aborda durante el proceso de lectura. También, presenta las ideas elementales del texto y la continuidad temática o hilo conductor entre esas ideas. Es decir, para que el lector pueda llegar a una comprensión textual óptima de cada párrafo y global del texto, es necesario que la microestructura presente cohesión interna.

**Figura I:** Modelo estratégico proposicional

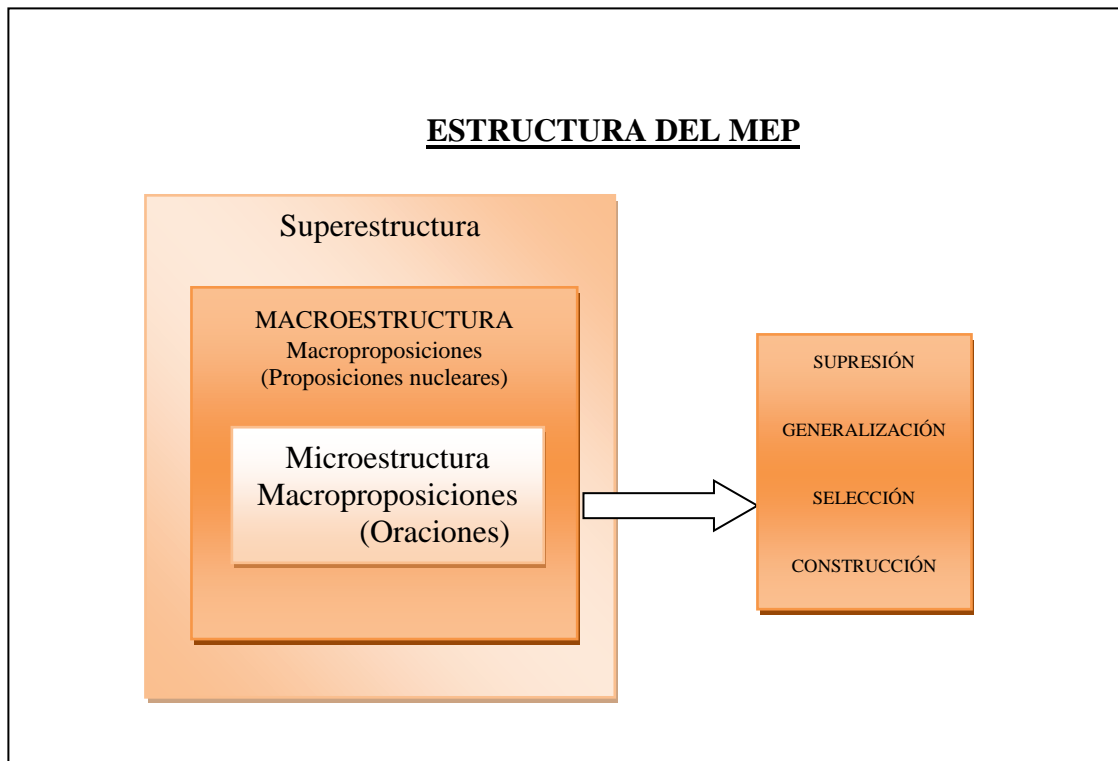


En resumen, respecto de las macro y microproposiciones, es válido destacar que las macroproposiciones constituyen procesos inferenciales: se presentan como una síntesis de ideas establecidas en orden jerárquico superior, que incluyen a las microproposiciones (oraciones). Es decir, las ideas importantes de un texto.

Las macro y las microproposiciones constituyen “macroestructura” del texto, determinada por una estructura semántica que contiene el significado global. Esta macroestructura se encuentra vinculada con su microestructura (local), donde se presentan cuatro operaciones, en función de una perspectiva estratégica en su uso. Tales operaciones (denominadas reglas por los autores) simulan tipos de reducción de información que caracterizan al proceso de abstracción y síntesis de un texto. Las reglas son: 1. Supresión, 2. Generalización, 3. Selección o integración y 4. Construcción.

La regla de *supresión* consiste en eliminar proposiciones no relevantes desde la macroestructura. En cuanto a la regla *generalización*, consiste en substituir proposiciones por otras más generales que la contengan, en palabras de los autores: “cada secuencia de proposiciones puede ser sustituida por la proposición general que denote un subgrupo inmediato” (Kintsch y Van Dijk, 1983). Mientras que la regla de *selección o integración* se produce cuando se encuentra presente una proposición de carácter temático o tópico que incluye a otras, extrayéndose de la microestructura del texto. Por último, la regla de *construcción* se refiere a cuando se introduce información nueva inferida a partir de los conocimientos previos del lector, suprimiendo la información de carácter explícito, o sea “que denote un hecho global del cual los hechos denotados por las proposiciones de la microestructura sean condiciones normales, componentes o consecuencias” (Kintsch y Van Dijk, 1983).

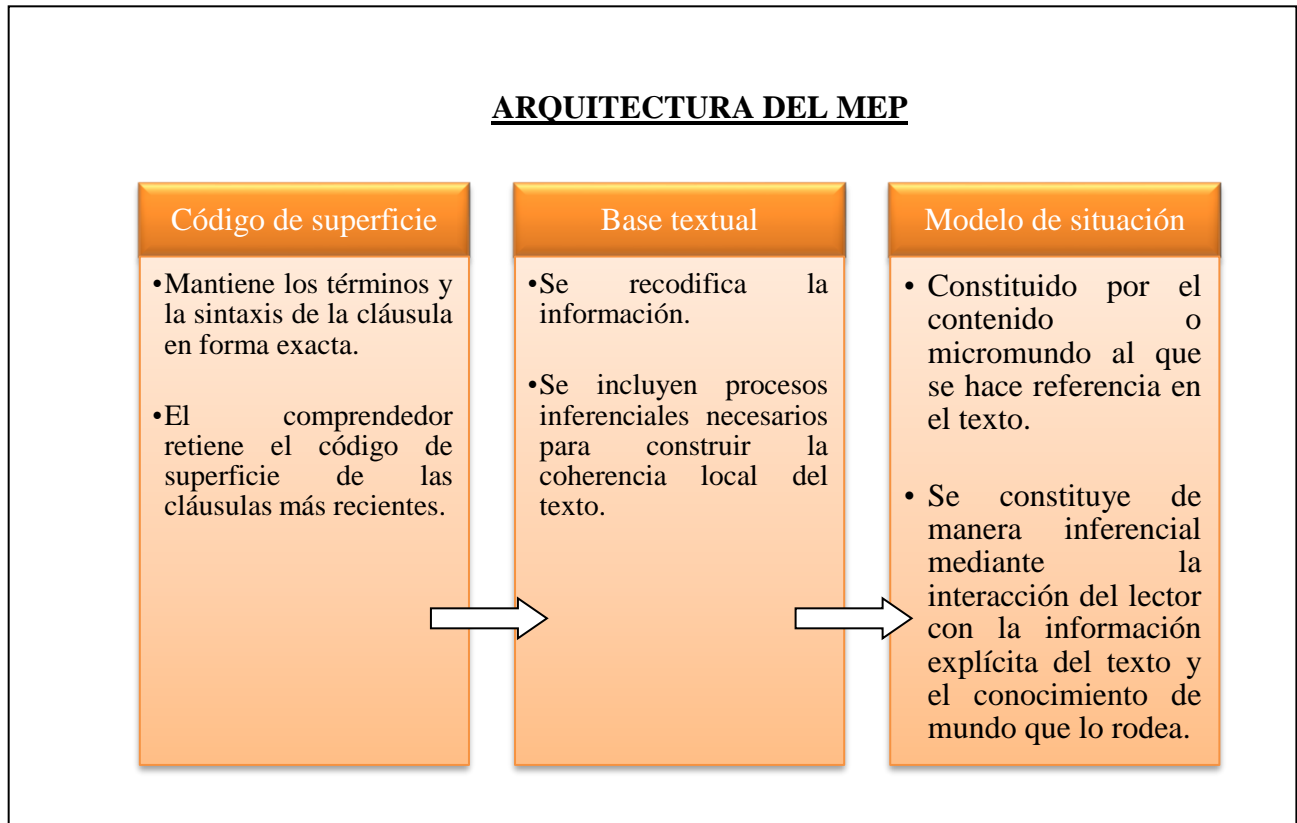
**Figura II:** Estructura del modelo estratégico



#### **2.2.2.4.1.3. Arquitectura del modelo**

Como otro punto significativo, se hace pertinente detallar el modelo estratégico proposicional respecto de su propia arquitectura; la cual se construye desde tres niveles fundamentales: código de superficie, base textual y modelo de situación. En cada uno de ellos se construyen significados específicos:

**Tabla I:** Arquitectura del MEP



#### 2.2.2.4.1.4. Supuestos del modelo

El MEP, reposa sobre dos supuestos básicos que se relacionan de manera orgánica conformando un conjunto de principios ordenadores: un supuesto cognitivo y un supuesto contextual:

El *supuesto cognitivo*, postula que cada vez que el lector lee un texto, construye una representación mental de su comprensión, para esto, se requiere que el lector posea conocimientos sobre el tema y sobre cómo realizar el proceso de lectura. Se asume que el lector para llevar a cabo su interpretación textual ejecutará un procesamiento de datos externos y al mismo tiempo activará su información interna disponible. Entonces, este



atribuye a cada lector una serie de procedimientos cognitivos, los que le permiten poner en práctica su propio conocimiento factual y la información del texto en sus distintos niveles de manera flexible, con esto se refiere a los objetivos de lectura y conocimientos de las diferentes tipologías textuales.

Por su parte, el *supuesto contextual* se define como el enfrentamiento del lector a la comprensión del texto en un determinado contexto sociocultural determinado (supuesto interaccionista), pues el procesamiento del texto no es un evento exclusivamente cognitivo, dado que este se constituye en un evento social, el cual trasciende hacia lo cognitivo, en otras palabras, el supuesto considera la interacción que se requiere entre representación del texto y del evento social para conseguir una interpretación de carácter coherente respecto a los propósitos de los participantes y de acuerdo con las variables contextuales que pueden implicar, es decir, como se menciona en el texto *Strategies of Discourse Comprehension*: "*We have briefly suggested how such a social model should at the same time have a cognitive basis, for example, by representing social contexts, situations, participants, and interactions in the cognitive model*" (Kintsch & Van Dijk, 1983, p.19).

Dentro de este supuesto, se incluyen las normas, valores, actitudes y convenciones como elementos de una situación específica de comunicación en un entorno social determinado.

Lo antes expuesto, implica que para leer un texto y llevar a cabo un proceso parcial de lectura, se necesitan diversas estrategias. Lo mismo ocurre en el caso de la activación y uso de conocimiento en la construcción del significado del texto. Es por esto que la teoría presentada asume la comprensión textual como un proceso muy complejo, que más allá de reglas, requiere de operaciones complejas y estratégicas que son sustentadas por la información del conocimiento.

Kintsch y Van Dijk proponen un modelo dinámico y eficaz al cual denominaron modelo estratégico. Por lo mencionado, cabe señalar que la comprensión del discurso se basa en supuestos básicos que permiten al lector procesar información compleja, pero que al aplicar estrategias pueden representar mentalmente el discurso construido desde la

memoria, usando toda aquella información interna o externa que esté a disposición del lector, por lo tanto, este modelo, presenta supuestos básicos referentes a procesos cognitivos y procesos contextuales. A continuación, se presentarán y describirán brevemente los supuestos mencionados:

**Tabla II: Supuesto cognitivo**

<b>Supuesto Cognitivo</b>	
<b>1. Supuesto constructivista</b>	El lector construye una representación mental de los hechos que observa, cercano a una primera impresión; comprende los eventos observados desde un proceso de construcción para almacenarlo en su memoria.
<b>2. Supuesto interpretativo</b>	Cuando un lector hace uso del lenguaje no representa en su mente los datos que son visuales o verbales, pues debe construir un significado primero para poder interpretar de alguna manera.
<b>3. Supuesto on-line</b>	El lector construye una representación mental de los hechos que observa, cercano a una primera impresión, comprende los eventos observados desde un proceso de construcción para almacenarlo en su memoria
<b>4. Supuesto presuposicional</b>	El proceso de comprensión no solo se limita a interpretar lo que se está viendo, sino que también necesita involucrar y activar toda la información interna cognitiva.
<b>5. Supuesto estratégico</b>	Como objetivo principal pretende que el individuo construya una representación mental efectiva.

**Tabla III: Supuesto contextual**

<b>Supuesto contextual</b>	
<b>1- Supuesto funcional</b>	Es la interacción del contexto social y de la representación del texto que construye el sujeto.
<b>2- Supuesto pragmático</b>	Un relato puede ser pragmático como acto de habla solamente si las condiciones contextuales se articulan con ciertas propiedades textuales.
<b>3- Supuesto interaccionista</b>	En este supuesto el discurso como acto de habla se interpreta cuando la interacción tiene lugar entre los participantes.
<b>4- Supuesto situacional</b>	La interpretación del significado varía según el contexto de situación.

En definitiva, el modelo considera que cada lector comprende de manera única, vale decir, operaría una interpretación concreta de un texto específico en una situación social determinada; donde los resultados de la información que adquiere el lector derivan del conocimiento previo de las concepciones del mundo, generando proposiciones, inferencias y fragmentos de su propio conocimiento. En suma, el sujeto-lector construiría el significado del texto a través de la información contenida en el propio texto, pero además forma parte de esta comprensión, el modelo de situación que representaría conocimientos previos, lo que crea en su totalidad un significado a nivel global y local del texto leído.

### **2.3. Producción textual**

Como ya se ha señalado, esta investigación incluye en el análisis no solo la comprensión textual, sino también la producción de textos, lo cual se logra tras estudiar el resultado obtenido luego de la aplicación del instrumento diagnóstico empleado por la UAHC. Nos referimos en particular al ítem que posee la prueba diagnóstica y que pretende medir la capacidad en la producción textual de los estudiantes de primer año universitario. Por lo anterior, es pertinente definir la producción textual, sus características y su relación con la comprensión textual.

La escritura es considerada como un proceso cognitivo al igual que la comprensión de textos. Se basa en un proceso de construcción de textos de distintos tipos, en el que el individuo deposita ciertas competencias y habilidades comunicativas en función de exponer o expresar sobre algún tema determinado, pues la producción textual más allá de la escritura propiamente tal, necesita de conocimientos lingüísticos y gramaticales que permitan la claridad de los escritos, ya sea en aspectos de coherencia, cohesión, reglas sintácticas, aspectos semánticos, adecuación contextual, entre otros aspectos que posibiliten una producción textual destacada.

Considerando la importancia de la escritura Parodi (1999) plantea su relación con en el plano educacional, asociándola a las habilidades en distintos tipos de realidades y contextos educativos, generando así la discusión entre comprender y producir un texto. Esto nace desde la inquietud por desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, expresando la necesidad y esencialidad de que todo profesional debiese estar preparado para enfrentar todo tipo de desafío que compete tanto a la lectura como a la escritura.

Al abordar el estudio de la producción textual, surge la necesidad de observar los procesos que el ser humano ejerce al momento de escribir, pues escribir, no solo consiste en una acción, sino también, es un proceso de alta complejidad conformado por un antes, un durante y un después de la escritura, donde se ponen en juego diversas habilidades

cognitivas, tales como reflexionar, replantear, modificar, revisar, entre otros. En este sentido, la producción de textos implica tener conocimientos sobre los siguientes aspectos

- El asunto o tema sobre el cual se va a escribir.
- Los tipos de textos y su estructura.
- Las características de la audiencia a quién se dirige el texto.
- Los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia).
- Las características del contexto comunicativo (adecuación).
- Las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso.

Como se señalará, esta investigación está sujeta al análisis de las dos tareas de escritura solicitadas en el instrumento de evaluación aplicado por la UAHC, por tanto, serán incluidas la escritura de un resumen y la escritura de un texto argumentativo. Reiteramos que en el análisis de la primera tarea de escritura se considerará la identificación de las ideas centrales, de las ideas secundarias y el significado global del texto, entre otras.—Respecto a la segunda tarea de escritura, es necesario exponer los aspectos teóricos fundamentales que guiarán el análisis.

### **2.3.1. Escritura del texto argumentativo**

Tal como se indicará en el siguiente apartado (Competencias de lectura y escritura según el currículum nacional) se observa que en la propuesta curricular del Mineduc (2009), el enfoque teórico predominante en el tratamiento del discurso argumentativo se alinea con una perspectiva aristotélica, la cual considera los elementos centrales de una argumentación lógica, pues, los estudiantes deben ser capaces de realizar textos argumentativo en los cuales “Se observa una tesis clara, concisa y bien articulada, sobre la cual está estructurado el texto. En relación a los argumentos, los textos manifiestan, al menos, un argumento claramente definido. El texto desarrolla y explica el o los argumentos presentados, empleando distintos mecanismos e información de respaldo. Y, por último, consideran los posibles contraargumentos y elaboran sus refutaciones”. (Mineduc, 2009)

Frente a lo anterior, se considera pertinente analizar el resultado de la tarea de escritura de un texto argumentativo desde la propuesta toulminiana (1958), en tanto elementos básicos para una correcta argumentación. Y con la finalidad de enriquecer y complementar el análisis, se identificará, además, el tipo de argumento desde la distinción clásica entre argumento falaz y argumento lógico. A continuación, se hará referencia al modelo de argumentación de Toulmin.

### **2.3.2 Modelo de Toulmin: Argumentación**

La importancia que posee el modelo argumentativo de Toulmin para esta investigación, a pesar de su enfoque jurídico, deriva de su propuesta estructural, la cual reforma los elementos de Aristóteles y los perfecciona, considerando siete elementos esenciales que conforman una buena argumentación, por lo tanto, su planteamiento permite organizar la información en función de propiciar una argumentación adecuada por parte de los individuos.

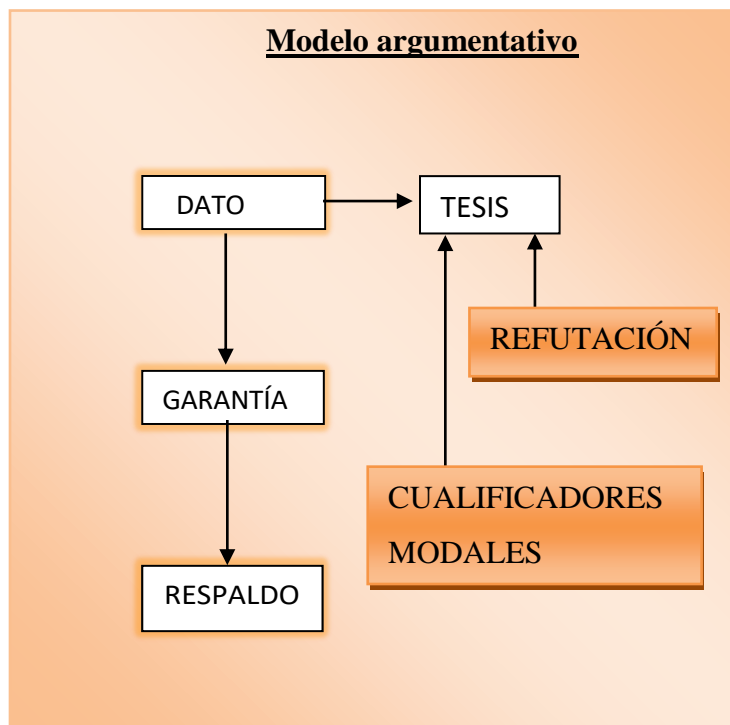
En relación a lo anterior, la argumentación es una habilidad que se desarrolla en el área de Lengua y Literatura a lo largo de toda la enseñanza escolar, por lo tanto, el estudiante al finalizar la enseñanza media debiese saber argumentar, considerando según el Marco Curricular y los Programas de Estudio "La construcción de sus propias ideas y opiniones a partir del contenido o argumentos presentados en el texto" (Programas de Estudio, Mineduc, en línea).

Para Toulmin (1958) una de sus inquietudes centrales radica en la importancia de cómo los individuos validan sus argumentos y cuáles son sus fuentes de validación. En este sentido, el autor postula un modelo geoméricamente estructurado, en función de observar de qué forma la validación o invalidación de un argumento está enlazada con la forma en que este se estructura, y a su vez la significatividad que tiene esta conexión con la noción tradicional de forma lógica. Este último concepto, refiere al análisis que Aristóteles realiza de las microestructuras de los argumentos, pues a través de esta lógica se reconoce y distingue una premisa mayor, una premisa menor y una tesis.

El autor, sitúa su modelo en el ámbito de la argumentación en las prácticas jurídicas, basándose en un proceso justificatorio correcto de los argumentos racionales que se emplean en tribunales. En efecto, se postulan una serie de emisiones, las cuales cumplen diferentes funciones dentro de un argumento: establecimiento de una tesis, entrega de evidencias que permitan identificar dicha tesis, presentación de testimonios sobre situaciones o sucesos en disputa, interpretaciones sobre la validez de los elementos en discusión, la presentación de excepciones a la tesis a partir de la aplicación de una determinada ley, entre otras.

Toulmin, elabora un modelo para fines de una correcta argumentación, a través de la reformulación silogística aristotélica, la cual se compone de los siguientes elementos representados en el siguiente esquema:

**Esquema I: Modelo argumentativo**





Con la finalidad de clarificar los conceptos expresados en el esquema anterior, se hace pertinente definirlos a partir de cómo los considera el autor en el ámbito jurídico:

**El dato** corresponde a la premisa menor, en el cual se presentan las evidencias, los hechos y la información sobre un suceso determinado.

**La garantía** refiere a la premisa mayor, siendo esta correspondiente a una ley general, la cual establece la conexión lógica entre dato aceptado y tesis, en este sentido se sitúa en el plano de sostener y justificar ciertas opiniones.

**La tesis**, se considera como la conclusión que se establece entre el dato (suceso exacto) y la garantía, es decir, es la pretensión inferida a partir de la premisa menor.

**El respaldo** se define como el soporte material que ayuda a sustentar la validación de una garantía, por lo que este provoca un alto grado de credibilidad por parte del argumentador.

**La refutación**, en relación a este concepto Toulmin plantea que no existe una verdad universal, lo que permitiría que todo argumento pudiera ser refutado o contraargumentado en función de ponerlo en duda.

**Los cualificadores modales** representan dentro del esquema de Toulmin la relatividad de los argumentos, vale decir, que estos cumplen la función de la verbalización de la fuerza que se le otorga a un argumento, destacando que estos funcionan dentro del campo de la modalidad.

Como resultado de lo anterior, el modelo de Toulmin reemplaza la lógica matemática por una lógica de carácter práctico y que se aplica de manera óptima a los argumentos. Un elemento de importancia lo constituye la aplicación de estos criterios dentro de un campo argumentativo específico, o sea, el determinado por la argumentación en curso. En consecuencia, los argumentos apelarán a los criterios específicos de los asuntos tratados y no a criterios de carácter universal o abstracto.

#### **2.4. Algunos antecedentes de la investigación en comprensión y producción textual en Chile y América Latina.**

La temática abordada en esta investigación ha sido de gran interés en los ámbitos educativos, puesto que se han detectado y evidenciado falencias y debilidades que existen en la comprensión y producción textual. Por lo expuesto, se hace pertinente mencionar evidencias de materiales investigativos que atañen la temática de la comprensión y producción de textos por parte de estudiantes que cursan un nivel de enseñanza superior.

A continuación, se presentan una serie de estudios que abordan la temática señalada. La primera, es una tesis para optar al grado de Magister en educación con mención currículum y comunidad educativa, titulada *“Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual”*. La tesis propone que:

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. (Inostroza y Alfaro, 2012, p.9).

Dado lo anterior, se comprende que las deficiencias existentes en los niveles de comprensión y producción textual podrían ser cruciales para el desarrollo íntegro del sujeto, puesto que podría afectar en su desempeño académico y laboral, provocando segregación social, en otras palabras, al presentarse estas carencias se ve limitada la posibilidad de ascender social y culturalmente. Por tanto, la importancia de las habilidades en comprensión y producción textual propician un buen desempeño en el individuo para afrontar cualquier tipo de contexto y situación comunicativa, adquiriendo las herramientas necesarias para que se desarrolle de forma autónoma, crítica y reflexiva.

El segundo estudio es un artículo, el cual se titula “*Comprensión y Producción Textual Narrativa en Estudiantes de Educación Primaria*” postula que:

Por medio de un enfoque mixto, se caracterizó la comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria (primero y segundo grado), así como aspectos psicosociales (valor social de la lectura y hábito lector) y contextuales (interacciones cognitivas y afectivas docente-niños) en docentes de educación primaria de tres instituciones educativas. Se encontró que los estudiantes tuvieron un desempeño medio alto en producción textual y comprensión literal, y bajo en comprensión

inferencial. Además, se observó que la mayoría de las docentes son lectoras ocasionales, emplean interacciones cognitivas unidireccionales, ofrecen un mediano apoyo emocional a sus estudiantes y valoran la lectura como una herramienta instrumental y lúdica. (Torres, Valbuena y Aritizábal, 2015).

El artículo establece una realidad social en cuanto a la precariedad de las habilidades en comprensión y producción textual, en especial, en el nivel inferencial, es decir, el estudiante presenta dificultad para extraer información implícita del texto, por tanto, su comprensión se basa en un aspecto superficial, pues solo reconoce información explícita. También, se menciona que el docente cumple un rol fundamental para la entrega de herramientas y estrategias que desarrollan el dominio de estas competencias lingüísticas, sin embargo, se evidencian debilidades en la preparación docente para el desarrollo y estimulación de la comprensión y producción de textos, lo que afecta de manera directa al estudiantado, ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se ve coartado por estas limitantes.

En tercer lugar, se presenta otro estudio, el cual fue realizado para adquirir el grado de maestría en ciencias con especialidad en educación. Dicha tesis se titula “*el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león*”. La tesis propone como objetivo y planteamiento que:

El presente trabajo, tiene como propósito responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la comprensión lectora que tiene los estudiantes del nivel medio superior?, ¿Qué dificultades en relación a la comprensión lectora presentan?, ¿Cuáles son las estrategias implementadas por el maestro en el aula,

para desarrollar la comprensión lectora? y por último, ¿Cuáles podrían ser los logros obtenidos por los estudiantes de bachillerato una vez aplicadas las estrategias de comprensión lectora por el docente en el aula?, además de cumplir con dos objetivos, por un lado, el de conocer y describir los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora y por otro, proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. (Salas, 2012, p.6).

La investigación planteada, propone establecer los niveles de comprensión textual que poseen los estudiantes a través de la descripción de los logros y dificultades obtenidas, en función de promover estrategias que aporten al desarrollo de la comprensión lectora.

En cuarto lugar, se encuentra el artículo “*comprensión y producción de textos: dos procesos culturales*”, situado en los estudios de las ciencias de humanidades y ciencias sociales, postulando que:

Una educación de calidad debe propiciar capacidades esenciales. Entre estas competencias, destacamos las más importantes: el manejo adecuado del lenguaje, la participación efectiva y eficaz en el proceso comunicativo, una adecuada competencia en la comprensión, interpretación y producción de textos coherentes y cohesionados. Estos procesos son

caminos fundamentales para acceder a la cultura y al uso de sus códigos.

(...) La matriz referida considera tres soportes básicos: cognitivo, lingüístico y pragmático. En el soporte cognitivo están los esquemas mentales, mecanismos flexibles que permiten la elaboración de estrategias, tanto para la comprensión como para la producción textual. Además, este soporte considera los conocimientos previos, es decir, creencias y opiniones básicas para la configuración de la visión de mundo que cada individuo se forja para interpretar la realidad. También está presente el conocimiento lingüístico-gramatical que cada emisor-receptor tiene del sistema de su lengua, junto con el proceso operativo cognitivo de la memoria a corto y largo plazo, que participan en la recepción, elaboración y almacenamiento de la información". (Vilches y Romero, 2017, p.109).

El artículo señala que la comprensión y producción textual son procesos que involucran tres niveles: cognitivo, lingüístico y pragmático, por lo tanto, su desarrollo dependerá de cómo el sujeto almacena la información en la mente, cómo conoce el sistema de códigos de su lengua, y los conocimientos del mundo que este posee.

En quinto lugar, se presenta un artículo investigativo, en el cual dos docentes colombianas sitúan su interés en estrategias didácticas en relación a las habilidades comunicativas y lingüísticas de estudiantes de educación superior, la investigación presenta el nombre de "*Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior*":

La presente investigación involucra primeramente un informe descriptivo de los resultados Saber

Pro de una muestra de estudiantes de la UAC, en la competencia comunicativa: Lectura crítica y competencia escritora, dicho informe presenta bajos resultados en esta competencia, realidad que lleva a un análisis de teorías existentes sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y el concepto de transversalidad en el currículo, además de estudios realizados por otras universidades a los cuales les ha interesado el tema, teniendo en cuenta que la competencia comunicativa es de carácter indispensable en la vida social y cotidiana del ser humano y que por ende se hace ineludible su desarrollo en la formación básica y profesional del individuo. (Ley 30, Educación superior). Es por esto la necesidad de redireccionar los procesos de aprendizaje en la educación superior, de tal manera que esta competencia se evidencie y transversalice en la organización curricular, y que cada disciplina sea responsable de su desarrollo en la formación del estudiante. (Hernández y Echenique, 2017, P.129).

El estudio expone que los niveles comprensión y producción textual en los estudiantes de educación superior son deficientes, siendo que son habilidades indispensables en la vida social y cotidiana de los sujetos. Por lo tanto, se considera imprescindible la necesidad de una transformación curricular que contribuya a un trabajo transversal en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas.

En sexto lugar, se exhibe un artículo de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el cual se titula: *“La comprensión lectora como base del proceso de humanización”*.

El desarrollo de una competencia lectora adecuada es clave para desenvolverse en la sociedad de la información en que vivimos. En Chile y de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales logramos alcanzar sólo los niveles mínimos de comprensión de textos de diversa naturaleza. Uno de los factores que incide, es el uso de estrategias metodológicas ineficaces, basadas en un enfoque que no considera aspectos esenciales del proceso de la lectura. El presente artículo, compara este enfoque con uno de carácter más integrador. Además, da cuenta del diagnóstico de la competencia lectora en estudiantes secundarios y universitarios, en el contexto de una investigación sobre el tema, y plantea una propuesta metodológica, aplicada en la misma investigación (Rozas y Bahamondes, 2004, p.1).

Este artículo menciona que, en Chile los niveles de comprensión lectora son precarios en relación a diversas mediciones que se han realizado, tanto a nivel nacional como internacional. Esto es producto de las debilidades y carencias metodológicas implementadas por los docentes al establecer estrategias de lectura que no son elementales para el desarrollo óptimo de la comprensión textual.

Las investigaciones presentadas corresponden a estudios académicos situados en el ámbito de la psicolingüística, específicamente abordando las habilidades en comprensión y producción textual, desarrollándolas desde una perspectiva social, cultural y educativa, considerando a estas como herramientas necesarias para la vida cotidiana del individuo. No obstante, el nivel precario de estas habilidades conduce a una problemática de índole académica, laboral y social que afecta al sujeto. En conclusión, los estudios proponen que la educación es la base para subsanar las debilidades en las competencias comunicativas y



lingüísticas, siendo el docente quien tiene la facultad para generar cambios significativos en los procesos de enseñanza aprendizaje que conciernen a la lectura y escritura.

## **2.5. Competencias de lectura y escritura según el currículum nacional**

Dado que el tema central de la investigación consiste en evidenciar los niveles de competencias en comprensión y producción textual por parte de los estudiantes que ingresan a primer año en la Universidad, es importante considerar y mencionar las habilidades propuestas por el Currículum Nacional, ya que son éstas las que debiese poseer un estudiante al egresar de cuarto medio según el MINEDUC y, por lo tanto, demostrar el conocimiento de dichas habilidades al momento de ingresar a la educación superior.

En virtud de lo anterior, se presentarán las habilidades del perfil de egreso postuladas por el Programa de estudio de Lengua y Literatura de cuarto año medio:

Con respecto a las habilidades de comprensión y producción textual propuestas por el currículum nacional y derivadas de los Programas de Estudio del sector de Lengua y Literatura, se hace pertinente exhibirlas en función de dar cuenta de las competencias en lectura y escritura que se esperan de un estudiante al egresar de enseñanza media y que, por ende, debiesen ser demostradas en educación superior. Las habilidades que presentan se basan en todo el proceso de educación básica y media de los estudiantes, es decir, las habilidades de cuarto año medio corresponderían y comprometerían un nivel de complejidad cognitiva mucho más elevado, en vista y consideración de un proceso de escolarización completo y extenso, donde tanto la comprensión y la producción textual tendrían que encontrarse en dominación absoluta para enfrentar cualquier tipo de situación-contexto comunicativo.

A continuación, se presenta una descripción de las habilidades relacionadas con las competencias comunicativas:

### **2.5.1. Habilidades de lectura**

El currículum escolar señala la lectura de textos literarios y no literarios, puesto que muestran un mundo complejo y con múltiples aristas, aportan nuevos conocimientos, proponen otras maneras de aproximarse a temas diversos, plantea valores y dilemas éticos, incrementa el vocabulario y provee modelos de escritura y temas sobre los cuales escribir y hablar.

Para obtener el máximo provecho de esta instancia es necesario destinar parte del tiempo a leer en clases y a comentar los textos que contienen ideas enriquecedoras y buena escritura. El docente adquiere un rol fundamental al guiar a los estudiantes en sus lecturas, al ayudar a comprender la información, a realizar inferencias, a descifrar los significados más complejos y elaborar interpretaciones propias. Así, por medio de los textos literarios y no literarios, profundizan su conocimiento del mundo, se exponen a diferentes estructuras textuales, conocen puntos de vista distintos sobre variados temas y se acercan a la idea de que no existe una sola interpretación, sino que hay muchas maneras de aproximarse a un texto que entra en diálogo con toda una herencia cultural que lo enriquece.

Para ayudar a los jóvenes a progresar, en cada unidad se incluye una lista de lecturas seleccionadas por su calidad literaria y estética y por ser adecuadas a su nivel, las cuales permiten enriquecer la discusión y profundizar la comprensión. Esta lista supone una sugerencia para el docente, que además puede complementarla con otros textos de su elección. El trabajo de las unidades estará marcado por la selección de los textos que haga el profesor.

Por otra parte, para cumplir con los objetivos establecidos es conveniente que los textos se lean en clases, lo que se puede realizar a través de lectura en voz alta y lectura silenciosa. Es recomendable interrumpir la lectura solo cuando sea estrictamente necesario debido a su complejidad, ya que los estudiantes se desconcentran fácilmente y pierden la idea central de lo leído. Dejar la discusión para una vez finalizado el texto, permite abordarlo desde su globalidad.

La discusión de los textos es la mejor forma para que se desarrollen las habilidades de interpretación y de análisis. Para esto, el docente debe prepararlos, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Reflexionar sobre los temas principales presentes en el texto.
- Seleccionar párrafos significativos para la discusión.
- Elaborar preguntas, considerando las respuestas. Es importante que sean de formulación abierta, es decir, que requieran de una respuesta elaborada, ya que así se guía con mayor facilidad una interpretación más profunda de los textos. Hay que considerar que una buena pregunta a veces tiene varias respuestas correctas.
- Relacionar la información de los textos con los conocimientos de los estudiantes y los contenidos de los otros sectores.
- Identificar los argumentos que se usan en el texto para estimular a los estudiantes a que generen sus propios puntos de vista y argumentos.

En cuanto a las estrategias de comprensión, es fundamental que los docentes las enseñen de manera que los alumnos sean capaces de usarlas de forma autónoma. A través de la lectura frecuente de textos, los estudiantes comprenden el sentido de leer, conocen otras experiencias e integran el hábito lector en sus vidas. Por lo mismo, se espera que los docentes, además de asignar textos destinados al trabajo en clases, elijan otros para que los estudiantes puedan leer independientemente en sus casas, con el propósito de estimular tanto la reflexión como la lectura placentera. Tal como señala el Marco Curricular: “[2009] el progreso en la lectura se plantea a través de textos literarios y no literarios constituidos por elementos progresivamente más complejos desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural”. En este sentido, el trabajo con textos cada vez más complejos permite progresar en las habilidades de comprensión de las y los estudiantes año a año, para que al fin de su etapa escolar estén familiarizados y sean capaces de leer los variados tipos de textos que encontrarán en la educación escolar y en su vida profesional.

### 2.5.1.1. Síntesis de habilidades de lectura

- La lectura de **distintos tipos de textos** relevantes para el sector (textos informativos propios del sector, textos periodísticos y narrativos, tablas y gráficos).
- La lectura de **textos de creciente complejidad** en los que se utilicen conceptos especializados del sector.
- La lectura de **textos que promuevan el análisis crítico** del entorno.
- La **identificación de las ideas principales** y la localización de información relevante.
- La **realización de resúmenes y síntesis** de las ideas y argumentos presentados en los textos.
- El desarrollo de competencias de información, como la búsqueda de información en fuentes escritas, discriminándola y seleccionándola de acuerdo con su pertinencia.
- La comprensión y el **dominio de nuevos conceptos y palabras**.
- La **construcción de sus propias ideas y opiniones** a partir del contenido o argumentos presentados en el texto.
- El uso de su biblioteca escolar CRA para fomentar el disfrute de la lectura y el trabajo de investigación.

### **2.5.2.Habilidades de escritura**

El Marco Curricular establece entre los elementos básicos y como condiciones clave para que el proceso de aprendizaje sea efectivo el definir un tema de escritura, poseerán propósito, un destinatario y un contexto para la escritura. Los temas asignados deben estar de acuerdo con la edad de los estudiantes, sus intereses y la profundidad de conocimiento que tienen sobre ellos, lo que les permitirá estructurar sus ideas de manera más adecuada.

La enseñanza de la escritura implica aspectos metodológicos fundamentales que deben ser abordados sistemáticamente y de manera estructurada. En primer lugar, los estudiantes deben conocer buenos modelos de los textos, así se familiarizan con la estructura y el vocabulario de ese tipo de texto, lo que facilita y orienta la tarea que tendrán que enfrentar posteriormente. El docente es el encargado de enseñar el proceso general de la escritura, por medio de la secuencia de planificación, escritura, revisión, reescritura y edición. Así, esta secuencia se expresa en las siguientes acciones y sugerencias a considerar:

- En la planificación, el autor selecciona un tema y organiza la información que incluirá en su escrito, considerando el contenido, el propósito y la audiencia. Este proceso es especialmente importante para los escritos de carácter académico (artículos, ensayos, informes de investigación, etc.).
- La escritura es la instancia para desarrollar, en el documento, el tema seleccionado.
- La revisión y la reescritura son procesos que deben efectuarse, idealmente, de manera simultánea; estos consisten en releer el documento y modificar aquellos aspectos que no fueron suficientemente logrados.
- La edición debe realizarse una vez finalizada la corrección del contenido y redacción del texto, ya que corresponde a la etapa en que se mejoran los detalles (formato, diagramación y ortografía) para entregar un escrito bien presentado.

Los escritores expertos monitorean este proceso, tomando decisiones sobre cuándo es necesario dedicar más tiempo a la planificación, cuándo a la edición, etc. El docente debe apuntar no sólo a que el estudiante aprenda a poner en práctica todas las etapas, sino que también sea capaz de determinar cuándo una es más necesaria que otra. Es indispensable segmentar la enseñanza, poniendo énfasis en una parte cada vez y dando oportunidades frecuentes para que se expresen libremente. Dado que la escritura es vista como un proceso, se recomienda que el docente evalúe y haga un seguimiento de cada una de las etapas, no solo del producto final.

Además de proveer modelos de texto, la labor del docente es modelar permanentemente los criterios y la lógica que sigue un escritor al producir un texto para un destinatario definido. Es decir, ayuda en la generación de ideas, monitorea la planificación y corrige diferentes aspectos de los textos, explicitando el pensamiento que lo lleva a cambiar una oración o a enriquecer el vocabulario de un escrito. El profesor debe modelar la corrección de un aspecto a la vez, pues presentar todos los errores simultáneamente dificulta que el alumno adquiera la capacidad de corregir sus textos de forma autónoma.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes necesitan escribir muchas veces un mismo tipo de texto antes de comenzar a dominarlo, por lo que es conveniente asignar temas creativos y estimulantes, pero que apunten a perfeccionar la escritura del mismo tipo de texto.

Con respecto a la ortografía, el docente debe procurar crear una conciencia ortográfica, es decir, que los estudiantes se preocupen de escribir correctamente, considerando las normas y convenciones gramaticales que rigen un sistema de escritura para una lengua estándar. Asimismo, el individuo debe considerar que una producción textual podría ser leída por un receptor, el cual debe comprender lo que el emisor (escritor) pretende transmitir.

En definitiva, el Marco Curricular plantea que, la escritura implica no solo la habilidad de codificar palabras, sino de transmitir mensajes de una variedad de propósitos y

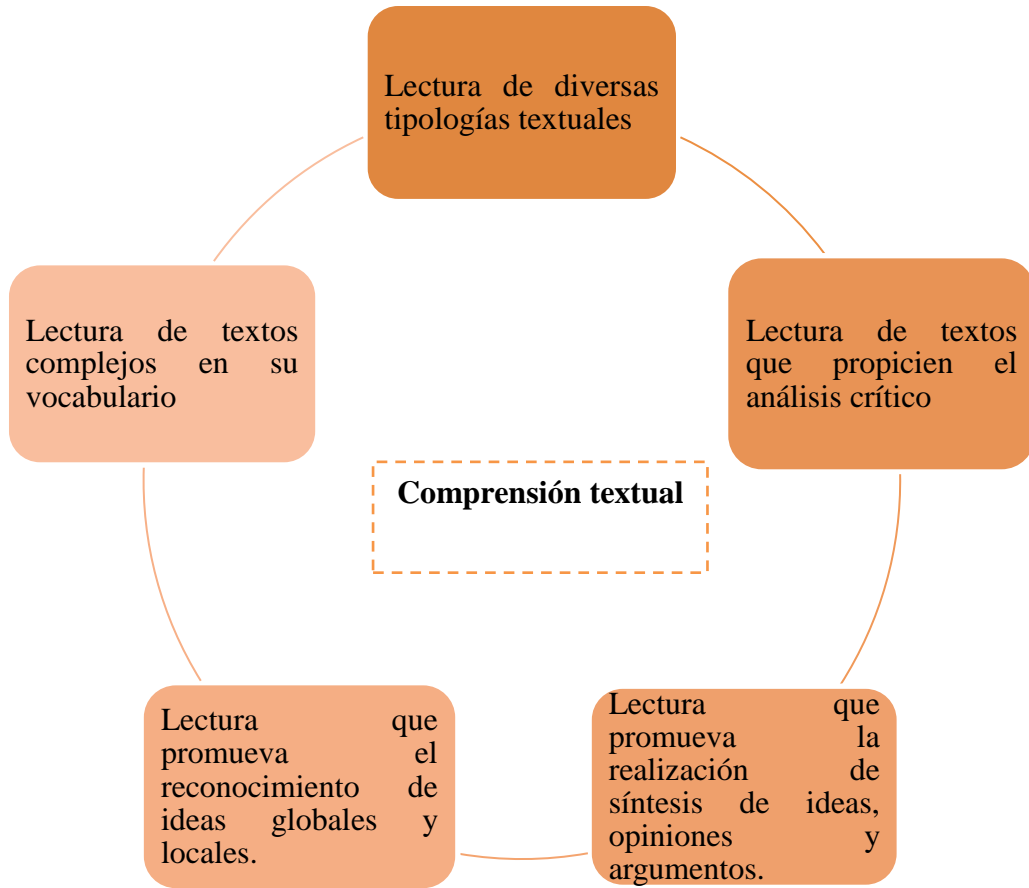
dirigirse a múltiples audiencias. Esta competencia se ha vuelto indispensable en la sociedad actual, por lo que su desarrollo es un desafío que la escuela debe asumir.

#### **2.5.2.1. Síntesis de habilidades de escritura:**

- La escritura de **textos de diversa extensión y complejidad** (por ejemplo, reportes, ensayos, descripciones y respuestas breves).
- La **organización y presentación de información** por medio de esquemas o tablas.
- La presentación de las **ideas de una manera coherente y clara**.
- El **uso apropiado del vocabulario** en los textos escritos.
- El uso correcto de la **gramática y de la ortografía**.
- El conocimiento y uso del lenguaje inclusivo.

A continuación, se presentarán dos diagramas, basados en un resumen de las habilidades más importantes en comprensión y producción textual, según los Programas de Estudios del Marco Curricular, y también relacionadas con el tema de investigación. Estas corresponden específicamente a cuarto año medio, dado que el presente estudio refiere al perfil de egreso de estudiantes egresados de cuarto año medio y a los estudiantes que ingresan a primer año en la educación superior, estableciendo un contraste de lo que se espera según el MINEDUC en relación a estas habilidades y lo que se evidencia.

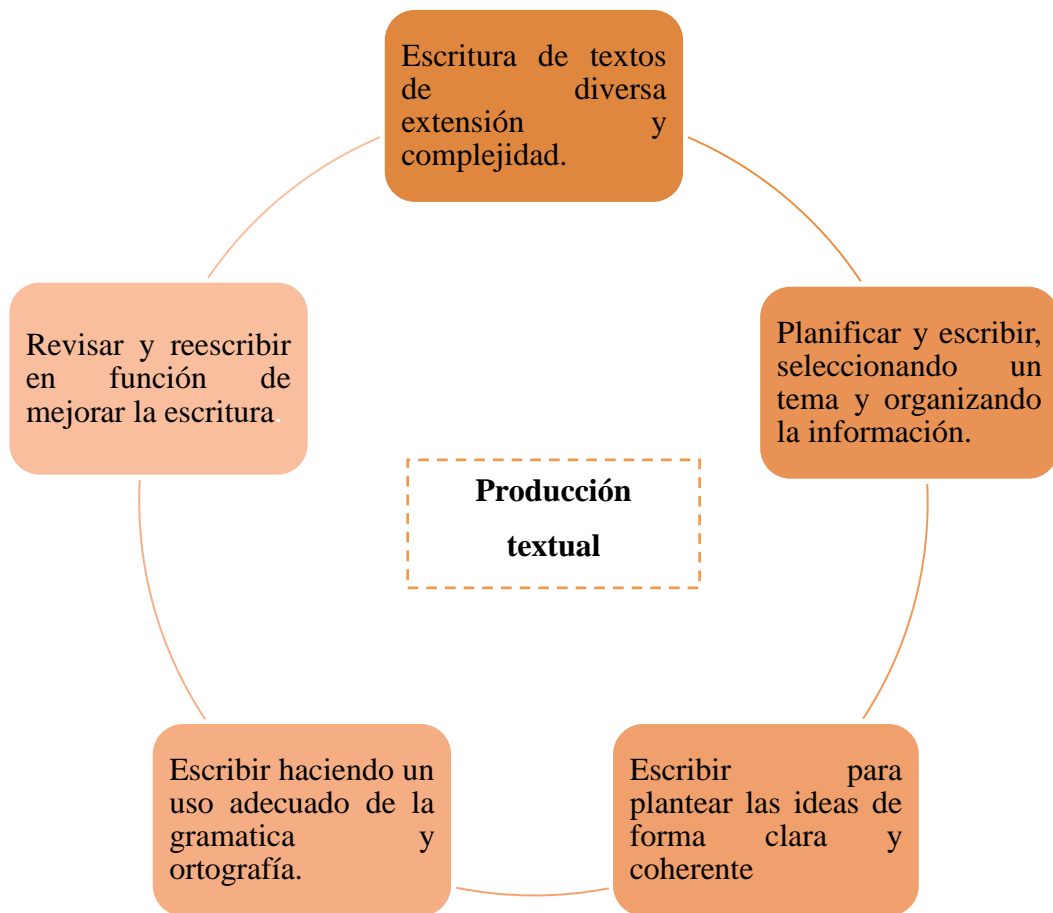
**Diagrama 1:** Resumen de habilidades en comprensión textual.



Currículum Nacional, programas de estudios



**Diagrama II:** Resumen de habilidades en producción textual.



Currículo Nacional, programas de estudios

De acuerdo a los diagramas presentados, es relevante volver a mencionar que estos exponen las habilidades en comprensión y producción textual más significativas según el currículum nacional. Debemos considerar la puesta en práctica de estas habilidades o estrategias por parte de los estudiantes que rindieron la prueba de diagnóstico aplicada por la universidad, dado que contaron con un tiempo acotado para responder. Es muy probable que el tiempo acotado haya sido una variable en la elaboración de los textos.

## III MARCO METODOLÓGICO

---

A continuación, se presentan los procedimientos metodológicos seguidos en esta investigación.

### 3.1.Problematización

La presente investigación se enmarca en el área de la psicolingüística, específicamente, el estudio se centrará en las habilidades de comprensión y producción textual. Lo anterior se realiza con el propósito de investigar y analizar cómo comprenden y producen textos los estudiantes que ingresan a primer año en la UAHC.

La relevancia de esta investigación surge a partir de las deficiencias detectadas en dichas habilidades lingüísticas, las cuales desde hace años ya han sido evidenciadas en diversos estudios y publicaciones realizadas por instituciones reconocidas en Chile, como en el extranjero. Como señala la autora:

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 internacionales, 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. (Lara, 2012, p. 12).

Sin duda que las debilidades mencionadas se deben a una serie de factores sociales y culturales, las cuales repercuten en un ámbito educativo y académico del educando ¿Al momento de leer o escribir en la escuela se desarrollan las habilidades fundamentales como un proceso cognitivo, y, por ende, que requiere de estrategias para su elaboración? ¿Se abordan estas habilidades únicamente como una acción inmediata, es decir, la acción de escribir o leer algún texto en particular? ¿Cómo se plantea la lectura y la escritura en el Currículo Nacional?

A partir de las interrogantes, es relevante aludir a la existencia de un documento político-ideológico llamado Currículum Nacional chileno, el cual es establecido por el Ministerio de Educación (MINEDUC), proponiendo Planes, Programas de estudios y Bases Curriculares para cada nivel de escolaridad. Este documento es utilizado por todos los establecimientos educacionales del país, lo que significa que posee un carácter estándar, que establece, entre otros, los principios que fundan la propuesta curricular del Estado, definiendo así los objetivos del aprendizaje; en consecuencia, los contenidos, actitudes y habilidades que se espera desarrollen todos los estudiantes chilenos. Por tanto, es sin duda, un marco político homogeneizador de los individuos. Tendemos a pensar que se percibe la escritura y la lectura desconectada y descontextualizada del aprendizaje en general.

El conocimiento estandarizado o canónico es determinado para los diversos contextos educativos del país, los que sin duda permean los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se genera aquí una tensión ideológica: política, social y cultural, ya que “el currículo define lo que se considera conocimiento válido, la pedagogía define lo que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define lo que se considera realización válida del conocimiento por parte del educando” (Bernstein, 1993, p. 85). Es la escuela y el profesor, quienes analizan, diseñan y ejecutan el curriculum por medio de las prácticas docentes. Junto con los énfasis establecidos por las escuelas y la comunidad

escolar y, con ello, las habilidades del profesor el currículum se adecua a la realidad. En este escenario surge la pregunta ¿Son realmente desarrolladas las habilidades en comprensión y producción textual por la formación educativa del estudiante?

Según la propuesta curricular, las habilidades de comprensión y producción textual deben entenderse como competencias que se abordan de forma exclusiva en el área de Lengua y Literatura, pues el currículum de lenguaje se configura en torno a cuatro ejes: lectura, escritura, oralidad e investigación:

La propuesta formativa de este sector de aprendizaje apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura. (Marco Curricular, 2009).

Como se expresó en la cita anterior, el lenguaje es la base comunicativa que permite desarrollarse en otras áreas del conocimiento, vale decir, el saber comprender y expresarse adecuadamente permite la adquisición a nuevos conocimientos en relación a diversas temáticas abordadas en las diferentes disciplinas. Por lo tanto, estas habilidades lingüísticas y comunicativas debiesen potenciarse en todas las asignaturas, teniendo en consideración que son competencias fundamentales para desenvolverse en la sociedad y vida cotidiana.

Por otro lado, si se relacionan estas competencias de manera exclusiva con el área de Lengua y Literatura, provoca que los estudiantes asocien la acción de comprender y producir textos a un aspecto disciplinar solamente, desprendiéndose de la importancia de ambas habilidades lingüísticas como herramientas que se utilizan en todo tipo de escenario, es decir, no se le otorga un énfasis comunicativo, integral y transversal. Así, vale preguntarse si los estudiantes comprenderán que la lectura y la escritura juegan un rol tan gravitante en su formación.

Frente a la pregunta de cómo se presenta la realidad del desarrollo de la escritura y la lectura en nuestro país, debemos señalar que el Programa de estudio de Lengua y Literatura, establece las habilidades en lectura y escritura que se espera alcancen los estudiantes en sus diferentes niveles de escolaridad, sin embargo, la realidad dista de los resultados obtenidos en todas las mediciones que se han venido realizado en los últimos años. Así, los resultados son incongruentes y difieren de las competencias textuales propuestas por el MINEDUC. Nuestro país evidencia el nivel de logro de estas habilidades por medio de la medición realizada al aplicar instrumentos estandarizados. Por ejemplo, pruebas como el SIMCE y PSU arrojan resultados no coherentes o que se encuentran bajo el nivel de logro que debiesen poseer los estudiantes según el Currículum Nacional.

Por su parte, las mediciones realizadas por medio de las pruebas SIMCE y PSU, apuntan a una formación escolar generalizada; lo que genera discriminación del conocimiento, dado que se busca un tipo de conocimiento único y hegemónico. El SIMCE tiene por finalidad entregar información fidedigna respecto del desempeño de los estudiantes con el propósito de implementar mejoras en la calidad y equidad de la educación). Por otra parte, la PSU es una prueba estandarizada que permite la selección de estudiantes para ingresar a la educación superior. Dicho lo anterior, esta prueba al evaluar un conocimiento estándar y válido para el sistema educativo provoca un desplazamiento en desmedro del desarrollo de habilidades y otros tipos de conocimientos, además de invisibilizar las diversas realidades socioculturales de los educandos:

Aldo Valle es crítico con respecto al actual sistema de admisión y reconoce que tiene virtudes, pero que está lejos de dar cuenta de la asimetría que existe en el sistema escolar chileno. Los desafíos que existen en torno a este problema se basan en cómo se puede generar un sistema que permita reconocer los esfuerzos, los desempeños individuales y los entornos socioculturales de los estudiantes. Para Valle es importante que el sistema de admisión chileno pueda reconocer todas las diferencias que existen en nuestra sociedad, de lo contrario se volverá un sistema que reproduce las desigualdades del país (Lara y Jerez, 2017, p.79).

Diversos estudios basados en la formación docente dan cuenta que uno de los factores asociados a los bajos resultados que evidencian las mediciones de las habilidades de lectura y escritura se relaciona con la deficiente preparación que poseen los docentes al momento de enseñar. Se observa que, a lo largo de la formación universitaria los futuros profesores no son instruidos en profundidad o simplemente no reciben formación académica en la enseñanza y desarrollo de estas habilidades ¿Aspectos como la comprensión de la lectura y la escritura en tanto procesos cognitivos, como herramientas de socialización son asumidos como tal por los futuros profesores? Por lo tanto:

La formación docente es uno de los temas debatidos en el nivel de la formulación de políticas y se cuestiona su eficacia en la preparación de los maestros para llevar a cabo las funciones previstas en relación con el aprendizaje de los estudiantes (Avalos, 2002, p.1)

Otro factor influyente pone al centro las propias habilidades del profesor, es decir, su formación como productor y comprendedor de textos. Así, se esperaría que las instituciones formadoras de profesores procuraran en ellos el desarrollo de habilidades que en su desempeño profesional deben, a su vez, inculcar y potenciar en otros ¿Podrá un profesor enseñar habilidades si no las posee? ¿Podrá un profesor desarrollar estrategias si él no las posee o si las posee no sabe cómo enseñarlas? Al respecto se señala que:

La dinámica educativa que en la actualidad existe en el país conduce a la reflexión sobre la acción del maestro (y del estudiante de educación) como productor de textos escritos y de su desempeño como orientador del proceso de adquisición y desarrollo de la escritura de sus estudiantes. Se considera, dentro de las ideas propuestas, que el educador debe poseer un perfil axiológico, cultural y académico que le permita desarrollar sus propias habilidades escriturales a través de la aplicación de diversas estrategias y, en consecuencia, promover en sus alumnos el manejo de esas estrategias para la producción de textos coherentes. En todo este proceso el sistema educativo juega un papel fundamental ya que corresponde a las instituciones formadoras de docentes propiciar las herramientas necesarias para que el maestro pueda subsanar sus propias debilidades y contribuir, en forma eficiente, al desarrollo de las habilidades escriturales de sus estudiantes. (Educrea, 2018).

Un último factor relevante, se relaciona con la evaluación del logro de las habilidades. A lo largo de nuestras prácticas como docentes evidenciamos una incoherencia



existente: los métodos de evaluación de la escritura y la lectura con frecuencia no se relacionan con la manera en la que se enseñan estas habilidades. Tras de esto evidenciamos una concepción de la lectura y escritura como una acción espontánea y no como un proceso comunicativo, es decir, un proceso que requiere de enseñar cómo se lee y escribe, a partir de sus diferentes mecanismos didácticos, por lo tanto, ¿el docente posee una formación académica integral para desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes? ¿El docente emplea en su didáctica estrategias para el desarrollo en comprensión y producción textual?

En definitiva, todo lo expuesto concierne a factores que influyen en las debilidades lingüísticas de los estudiantes, situando esta problemática en un ámbito social que afecta de manera directa al sistema educativo, especialmente a los procesos de enseñanza aprendizaje que involucran la comprensión y producción de textos. Es por esto, la relevancia en estudiar y describir las competencias comunicativas de los estudiantes que ingresan a educación superior, a partir de un contraste con el Currículum Nacional, el cual genera contradicción en lo observado: la lectura y la escritura son deficiencias preocupantes en la realidad nacional.

En el caso de esta investigación, se ha considerado un instrumento que pretende evaluar las competencias en lectura y escritura de los estudiantes en función de exhibir las habilidades lingüísticas que poseen estos al momento de ingresar a la universidad. Dar cuenta de las competencias textuales que poseen los estudiantes al ingresar a la educación superior es de suma importancia para los docentes, puesto que a partir de esto se pueden remediar y potenciar dichas habilidades comunicativas. Así, preguntas como ¿Cuáles son las habilidades en escritura y lectura que exhiben los estudiantes que ingresan a la UAHC? ¿El nivel de logro será similar tanto en lectura como en escritura? ¿El nivel de logro de dichas habilidades es coherente con lo establecido por el currículum nacional como perfil de egreso para un estudiante de enseñanza media?

### **3.2.Objetivos**

A continuación, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

#### **3.2.1.Objetivo General**

Describir las competencias en comprensión y producción textual de una muestra de estudiantes de primer semestre de todas las carreras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

#### **3.2.2.Objetivos específicos:**

1. Determinar las competencias en comprensión y producción textual que debe poseer un estudiante que ingresa a primer año en la educación superior.
2. Establecer cuáles son las competencias en comprensión textual que exhibieron los estudiantes que ingresaron a primer año en la UAHC, en el año 2016.
3. Establecer cuáles son las competencias en producción textual que exhibieron los estudiantes que ingresaron a primer año en la UAHC, en el año 2016.
4. Establecer un contraste de las competencias de comprensión y producción de textos que debe poseer un estudiante al egresar de enseñanza media según el currículum nacional, en relación a las competencias que posee realmente.

### **3.3.Perspectiva teórica de la investigación**

En virtud de lo mencionado, cabe señalar que esta investigación posee una perspectiva preponderantemente cualitativa. En relación al enfoque cualitativo este se define como "la recolección y el uso estudioso de una variedad de materiales empíricos, estudios de caso; experiencia personal; introspección; historia de vida; entrevista; artefactos; textos y producciones culturales; textos observacionales, históricos, de interacción y visuales que describen tanto rutinas y momentos significativos como significados presentes en la vida de los individuos" (Denzin y Lincoln, 2005, p. 4). En este

sentido, se considera que la teoría cualitativa es pertinente para abordar esta investigación, puesto que se realiza el análisis minucioso del logro de resultados tras la aplicación de un instrumento que mide habilidades. Entre otros, se analiza la producción escrita, en tanto la estructura textual, como la representación de información. Así, aspectos empíricos que permitan dar cuenta de las competencias comunicativas que conciernen a los estudiantes de primer año de enseñanza superior

Por otra parte, y sin alteración de lo anterior, se utilizan recursos gráficos y estadísticos para representar información numérica. Consideremos que “el abordaje cuantitativo ha sido usado con el propósito de aislar “causas y efectos... operacionalizando relaciones teóricas... [y] midiendo y... cuantificando fenómenos... permitiendo la generalización de los resultados” (Flick, 2002, p. 3), en función de esta definición, se hará uso elementos cuantitativos que permitan la sistematización de la información; por ejemplo, la información se mostrará en gráficos que integren datos con el objetivo de establecer entre otros relaciones, correlaciones, frecuencias, etc. vinculadas al dominio de las habilidades en comprensión y producción textual.

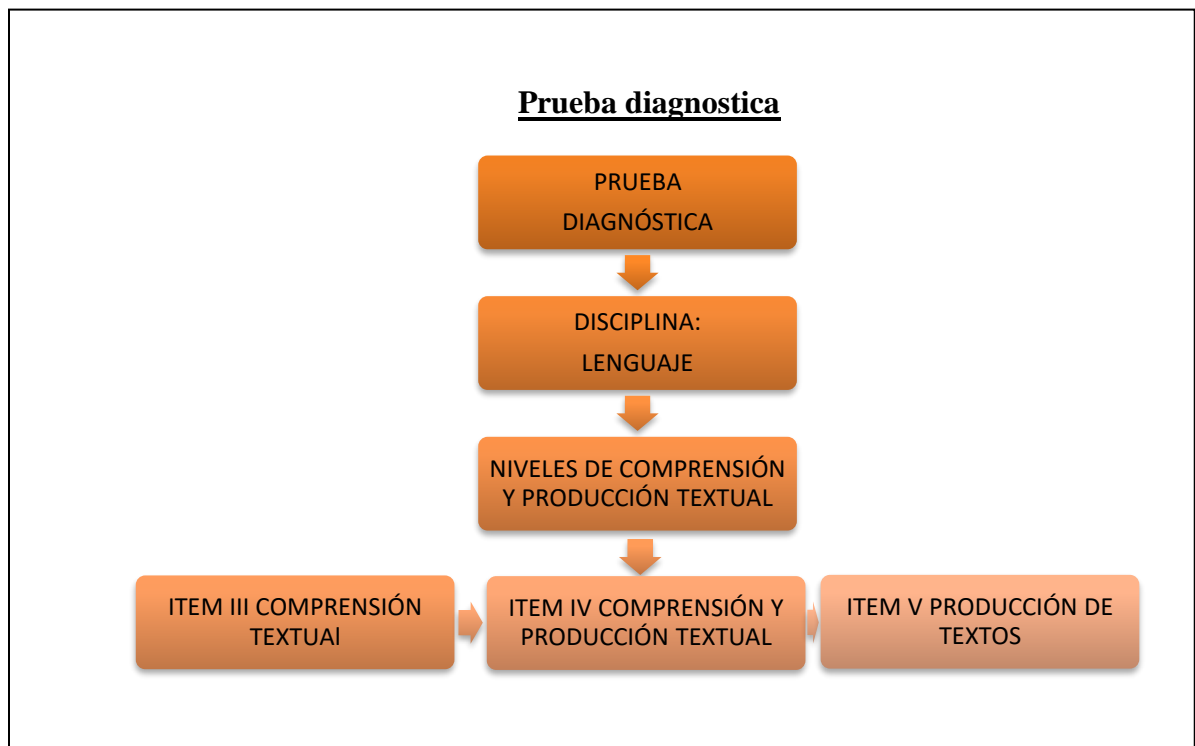
Como ya se señalará, los datos se han obtenido tras la aplicación de un instrumento de evaluación diagnóstica aplicado a los estudiantes ingresados a la universidad el año 2016. De tal modo, se analizó un corpus de 425 pruebas, integrando a diversas carreras de la Universidad.

### **3.4. Técnica de recolección de datos (instrumento)**

La Universidad Academia de Humanismo Cristiano a comienzo de cada año académico, utiliza una prueba diagnóstica de Lenguaje, la cual es aplicada a estudiantes de todas las carreras que ingresan a primer año en la Universidad. El instrumento de evaluación fue diseñado por el equipo de profesionales a cargo de esta medición con el objetivo de evaluar los niveles de comprensión y producción textual que poseen los estudiantes.

Dado que la presente investigación se enmarca en un proyecto de investigación mayor, “Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año en la UAHC NTI 2017-1-11 es que el instrumento de evaluación (prueba diagnóstica) y las pruebas realizadas por los estudiantes fueron facilitadas por la UAHC para los fines del proyecto NTI. Por este motivo se pudo configurar un corpus de pruebas, las cuales fueron seleccionadas considerando que poseyeran la mayor cantidad de ítems respondidos y la legibilidad de los textos escritos para el caso de los ítems de escritura. Así, el procedimiento de recolección se puede observar en el siguiente diagrama:

**Esquema 1: Recolección de datos**



### 3.5. Corpus

Tras la selección de las pruebas, el corpus analizado quedó compuesto por 425 pruebas aplicadas a estudiantes que ingresaron a 15 carreras de la universidad el año 2016. A continuación, se presentan las 15 carreras consideradas:

**Tabla 3:** Carreras de la UAHC

Carreras de la UAHC	Número de pruebas
Psicología	66
Ciencias políticas	9
Licenciatura en historia	16
Cine y arte	10
Sociología	21
Pedagogía diferencial	14
Danza	37
Trabajo social	46
Periodismo	9
Antropología	82
Composición musical	17
Teatro	19
Administración pública	28
Pedagogía en lenguaje	10
Derecho	35
Pedagogía básica	6

De acuerdo a la tabla expuesta, cabe señalar que, si bien la cantidad de pruebas analizadas corresponden a un total de 425, se registra una variación en los ítems de escritura debido a que no todas las pruebas fueron respondidas en su totalidad.

**Tabla 3:** Pruebas por ítem

**TOTAL DE PRUEBAS POR ÍTEM**

<b>Total de pruebas</b>	<b>425</b>
Ítem III Comprensión lectora	425
Ítem IV Comprensión lectora y producción textual	394
Ítem V Producción textual	135

Del total de pruebas sólo el ítem ii comprensión lectora fue respondido por todos los estudiantes, mientras que el ítem iii comprensión y producción textual fue respondido por 394 estudiantes, por otro lado, el ítem IV producción de textos fue respondido por 135 estudiantes. Como se observa, los ítems III y IV no fueron realizados por el total de los estudiantes, por lo tanto, las cifras en estos casos son inferiores al total de pruebas analizadas. Lo mencionado es producto de diversos factores, tales como: omisión de respuestas, letras ilegibles, o bien, respuestas muy precarias que no permitieron un análisis en detalle.

### 3.6. Categorías de análisis

Las categorías de análisis se plantean a partir de las distinciones semánticas propuestas por Kinsch y van Dijk (1983) para la construcción del significado, por otro lado, se configuran a partir de las habilidades exigidas en los ítems que constituyen el instrumento aplicado por la universidad.

El instrumento de evaluación se divide en cinco ítems:

- Ítem I Relaciones entre palabras (sinonimia, antonimia, campos asociativos)
- Ítem II Vocabulario contextual
- Ítem III Comprensión de texto escrito
- Ítem IV Síntesis de un texto leído
- Ítem V Elaboración de texto argumentativo

El análisis ha considerado los datos obtenidos de los ítems III, IV y V. Cabe señalar, que el primer y segundo ítem de la prueba no fueron considerados, puesto que no refieren específicamente a las habilidades de lectura y escritura, sino al dominio léxico descontextualizado, reconocimiento de sinonimia y antonimia y asociaciones léxicas.

Según lo anterior, se proponen las siguientes categorías de análisis consideradas en cada ítem:

#### Ítem III Comprensión de texto escrito

En este ítem se aborda la habilidad de comprensión lectora, dado que presenta un texto expositivo, en el cual los estudiantes deben identificar la idea global del texto, como también la idea principal de cada párrafo. Por tanto, el ítem requiere que los estudiantes respondan a preguntas a partir del reconocimiento del significado global del texto, de las

macroestructuras y microestructuras. Lo que implica, por tanto, la consideración de supuestos cognitivos y contextuales.

#### Ítem IV Síntesis de un texto leído

En este ítem se aborda la habilidad de **comprensión lectora** y también la habilidad de **producción textual**. Se presenta al estudiante un texto expositivo, se le pide leerlo y luego realizar un resumen de lo leído. Este ítem exige al estudiante reconocimiento de superestructura, significado global del texto, macroestructuras, microestructuras, modelo de situación, entre otras.

#### Ítem V Elaboración de texto argumentativo

En este ítem se aborda la habilidad de **producción textual**. Se le pide al estudiante que elija entre tres temas: La caza de ballenas, La política y los jóvenes y El embarazo adolescente. Luego se le solicita redactar un texto argumentativo donde exprese sus ideas y opiniones sobre el tema elegido. Por consiguiente, las habilidades que exige este ítem corresponden al conocimiento de la tipología textual argumentativa, la cual exige la redacción de argumentos que sostengan las opiniones. En este caso se utilizó el modelo argumentativo de Toulmin para evaluar los diversos elementos presentes en un texto de esta tipología. Por otro lado, se consideró evaluar la calidad de los argumentos, en lo que respecta a la presencia de argumentos lógicos racionales y falacias argumentativas.



### 3.7. Unidades de análisis

**Tabla 4:** Criterios para la comprensión de texto escrito

<b>ÍTEM III COMPRENSIÓN DE TEXTO ESCRITO</b>		
Idea global del texto		Idea matriz o dominante del texto. Es la información más importante que se dice acerca del tema.
Macroestructura		Son las macroproposiciones, ideas principales de un texto. Configuran las partes de un texto.

**Tabla 5:** Criterios para la síntesis de un texto leído

<b>Ítem IV Síntesis de un texto leído</b>		
Significado global el texto (Tema textual)		Idea matriz o dominante del texto. Es la información más importante que se dice acerca del tema.
Superestructura (Objetivo textual)		Base o «esqueleto» sobre el cual se desarrolla un escrito. Corresponde a la tipología textual.
Macroestructura- Macropropociones (Idea principal)		La idea principal es el centro del cuerpo de un mensaje, es decir, es el tema más relevante que se quiere comunicar. La idea principal es la que identifica el tema del que se habla o escribe.
Relaciones lógicas (Modelo de situación)		Refiere a la representación de modelos de situación expresados por medio de relaciones de causa, consecuencia, finalidad, oposición, correferencias textuales, entre otras.

Macroestructura (Organización textual)	Organización del discurso a través de marcadores del discurso, configurando así las partes de un texto o la distribución semántica de la información.
Microestructura (relaciones léxicas)	Código de superficie que contienen las macroproposiciones (oraciones en un párrafo).

**Tabla 6:** Criterios para la elaboración de texto argumentativo

<b>Ítem V Elaboración de texto argumentativo</b>	
Dato	Premisa menor, en el cual se presentan las evidencias, los hechos y la información sobre un suceso determinado.
Tesis	Conclusión que se establece entre el dato (suceso exacto) y la garantía, es decir, es la pretensión inferida a partir de la premisa menor.
Garantía	Premisa mayor, corresponde a una ley general, la cual establece la conexión lógica entre dato aceptado y tesis, en este sentido se sitúa en el plano de sostener y justificar ciertas opiniones.
Respaldo	Soporte material que ayuda a sustentar la validación de una garantía, por lo que este provoca un alto grado de credibilidad por parte del argumentador.
Refutación	Todo argumento pudiera ser refutado o contraargumentado en función de ponerlo en duda.

Calificador Modal	Representan la relatividad de los argumentos, vale decir, que estos cumplen la función de la verbalización de la fuerza que se le otorga a un argumento, destacando que estos funcionan dentro del campo de la modalidad.
-------------------	---

**Tabla 7:** Criterios para la elaboración de texto argumentativo

<b>Ítem V Elaboración de texto argumentativo</b>	
<i>Ad vericundiam</i>	Consiste en apelar al respeto o prestigio de una persona para respaldar un argumento
<i>Ad populum</i>	Se basa en apelar a la opinión de las mayorías
<i>Generalización apresurada</i>	Consiste en utilizar incorrectamente el razonamiento inductivo, enunciando una regla general a partir de las excepciones
<i>Ad hominem</i>	Consiste en descalificar la personalidad del oponente
<i>Petito principii</i>	Se argumenta a favor de nuestro punto de vista, entregando una razón que es equivalente a este.
<i>Ad misericordiam</i>	En reemplazo de razones que apoyan la tesis, se apela a la bondad de la persona
<i>Post hoc ergo propter hoc</i>	Afirma o asume que si un acontecimiento sucede después de otro, el segundo es consecuencia del primero
Razonamiento lógico	Se basa considerar varias experiencias individuales para extraer de ellas un

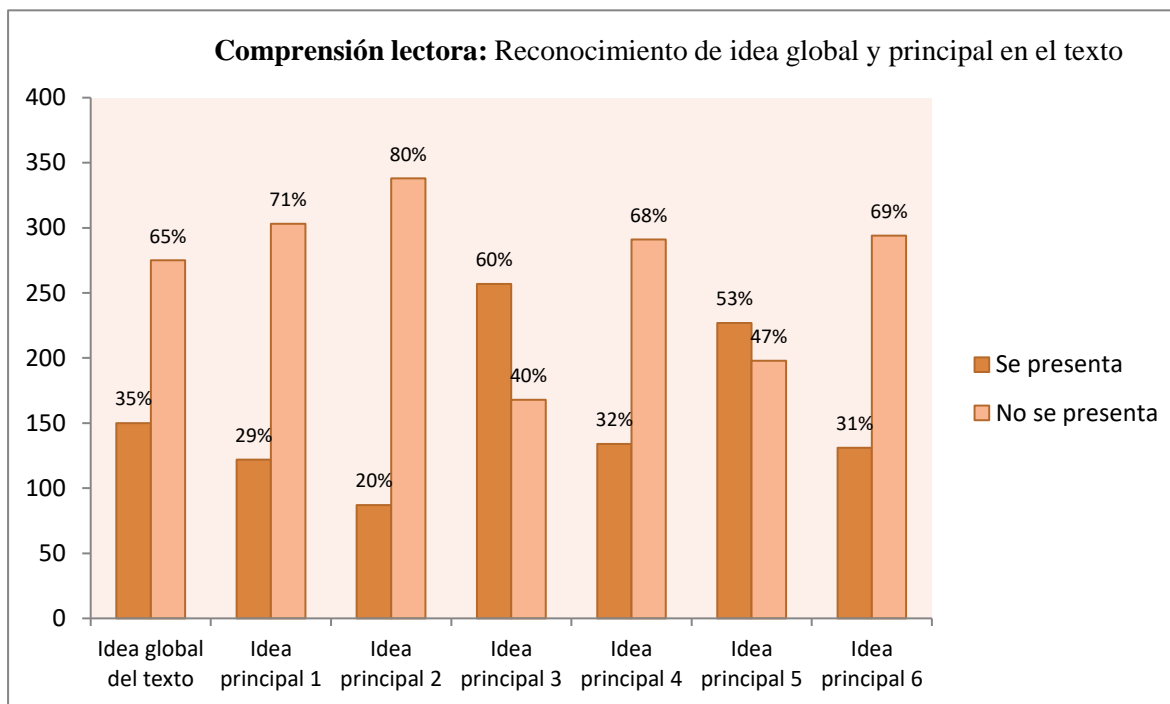
inductivo		principio más amplio y general.
Razonamiento lógico deductivo		Permite inferir necesariamente una conclusión a partir de una serie de premisas, es decir que, partiendo de lo general, se llega a lo particular.
Razonamiento lógico abductivo		A partir de la descripción de un hecho o fenómeno ofrece o llega a una hipótesis, la cual explica las posibles razones o motivos del hecho mediante las premisas obtenidas

### 3.8. Análisis e interpretación de datos

En este apartado se expondrán los resultados finales de las pruebas diagnósticas referidas a cada ítem. Estos datos son representados a través de gráficos, los cuales están contruidos en relación a criterios de comprensión y producción textual, provenientes de los modelos teóricos abordados en esta investigación (Kintsch y Van Dijk y Toulmin) y niveles de logro que permiten establecer dichos elementos.

Por otra parte, se presentarán dos cuadros que permiten contrastar las diversas competencias en comprensión y producción textual, de acuerdo a las habilidades que debiese poseer un estudiante que egresa de enseñanza media según el currículum nacional y las que realmente posee al ingresar a la educación superior.

**Gráfico N° 1: Ítem III**



El gráfico N° 1 corresponde a los resultados finales del ítem III de la prueba diagnóstica realizada por la UAHC, el cual evalúa el nivel de comprensión lectora a través del reconocimiento de macroestructuras de un texto expositivo. El análisis se realizó por medio de criterios correspondientes a la teoría del *modelo proposicional* de Kintsch y Van Dijk (1983), donde se establecieron dos niveles: se presenta y no se presenta el reconocimiento de ideas (global y principal).

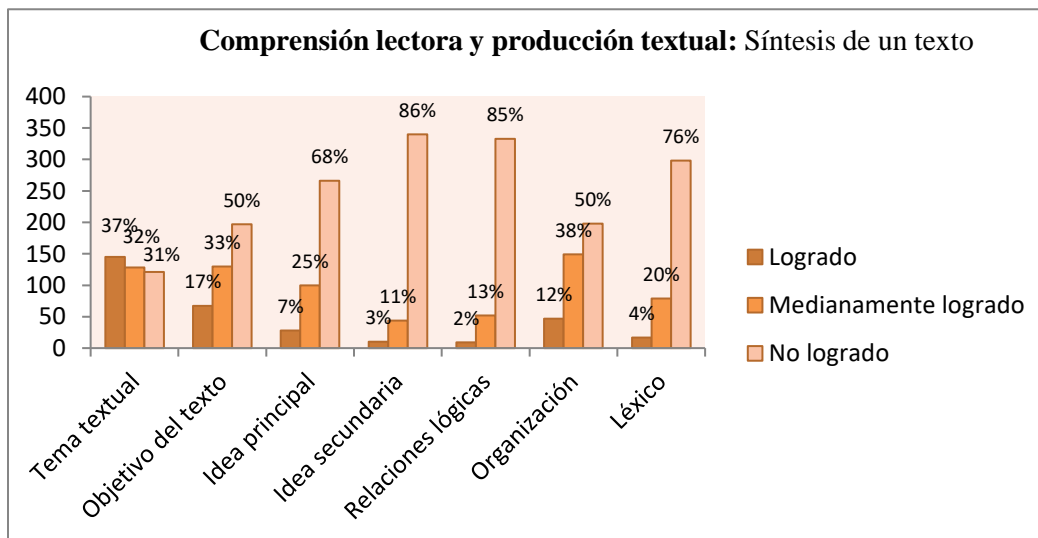
En este se observa una significativa tendencia a la ausencia del reconocimiento de ideas generales, ya que tanto en la idea global del texto como en las ideas principales de cada párrafo se refleja un porcentaje mayor a la mitad de los estudiantes. Además, cabe destacar que el 65% de los educandos no reconoce la idea global del texto, es decir, 2 de cada 3 estudiantes presentó un nivel deficiente en la comprensión lectora total del texto. No obstante, en la idea principal 3 se presenta un mayor porcentaje de aprobación, 3 de 5 alumnos logran identificar la idea principal del texto, mientras que el resto no lo logra. Respecto a la idea principal 5 se observa una diferencia mínima entre el nivel logrado y no logrado, ya que sólo difieren en 25 estudiantes entre los que sí y no lograron, a partir de

esto se puede interpretar que el párrafo número 5 presentaba mayor complejidad al momento de reconocer la idea principal.

Interpretando el gráfico se obtiene que la mayor parte de los estudiantes no reconoce correctamente la idea principal, tanto a nivel del párrafo, como también la idea global del texto.

A continuación, se presentan los datos correspondientes al Ítem IV el cual evidencia la habilidad de comprender un texto y luego de escribir una síntesis a partir de él. Lo que implicaría sub-habilidades como: reconocimiento del tema textual, reconocimiento del objetivo del texto, de las ideas principales y secundarias, etc.

**Gráfico N° 2: Ítem IV**



El gráfico N° 2 presenta los resultados finales obtenidos por los estudiantes en el ítem IV del instrumento de evaluación realizado por la UAHC. En este se consideraron diversos criterios fundados en las distinciones propuestas por *modelo proposicional* de Kintsch y Van Dijk (1983); basados en el reconocimiento del tema textual, el objetivo del texto, las relaciones lógicas y léxicas, entre otros. En este ítem, se pide al estudiante que lea

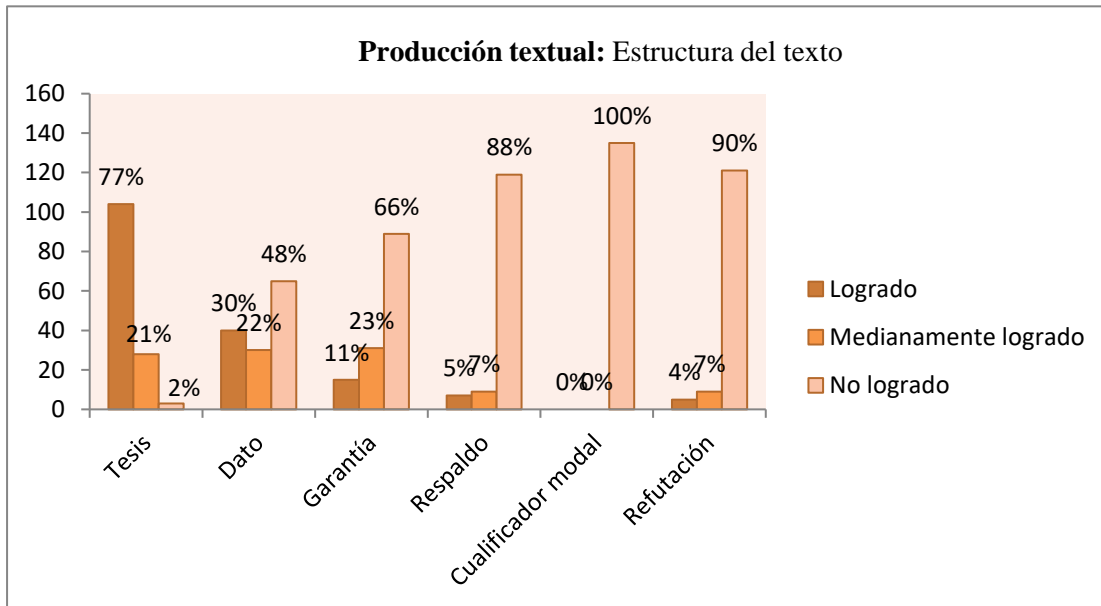
un texto (expositivo) y luego que realice su reescritura (resumen). Para el análisis se establecieron tres niveles: logrado, medianamente logrado y no logrado.

Dado los resultados finales exhibidos en el gráfico, se aprecia que entre todos los criterios evaluados en el resumen, en el criterio denominado tema textual una mayoría de estudiantes logró identificar el tema del texto, sin embargo, en los demás criterios evaluados más del 50% de los estudiantes no logran reconocer los componentes semánticos fundamentales, por lo cual éstos no tienen presencia en la escritura del resumen solicitado. En este sentido, cabe mencionar que del 4%, es decir, 1 de cada 25 estudiantes es capaz de describir las ideas secundarias, las relaciones lógicas y emplear un léxico acorde al texto original.

A partir del gráfico expuesto, cabe destacar que en la representación del modelo de situación del texto, se observa que el componente que supone la comprensión de relaciones lógicas a nivel de microestructura, se encuentra deficiente en cuanto al reconocimiento y aplicación de relaciones lógicas, tales como: causa-efecto, problema-solución, general-particular, conectores o modalizadores discursivos.

A continuación, se presentan los datos correspondientes al Ítem V el cual da cuenta del dominio/conocimiento de la escritura de un texto argumentativo. Se espera que los textos escritos por los estudiantes posean los elementos planteados en el modelo de Toulmin (Tesis, dato, garantía, etc.).

**Gráfico N° 3: Ítem V**



El gráfico N° 3 representa los datos arrojados tras el análisis del ítem V del instrumento de evaluación. De un universo de 425 pruebas, sólo 135 se utilizaron para el análisis de producción textual, esto debido a que no todos los estudiantes respondieron todos los ítems de la prueba diagnóstica.

El gráfico expuesto, refiere a la escritura en cuanto a la estructura de un texto argumentativo. El ítem propone el desarrollo de un tema controversial para la producción de un texto, por lo que se evaluaron los elementos del modelo que se consideran óptimos para una correcta argumentación: tesis, dato, garantía, respaldo, cualificador modal y refutación. Los aspectos mencionados corresponden al modelo argumentativo de Toulmin (1958), el cual fue el referente teórico para esta investigación, y específicamente, para la evaluación de la producción textual.

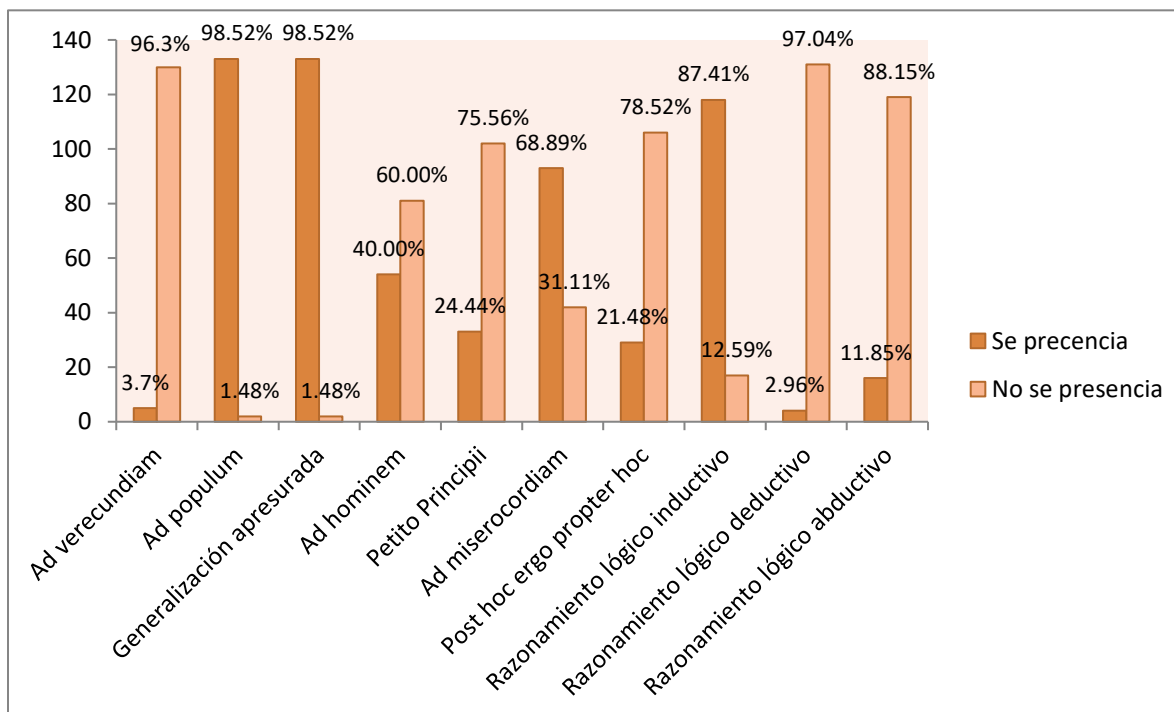
En lo que concierne a la estructura del texto argumentativo, se establecieron tres niveles de logro para el análisis de este ítem: logrado, medianamente logrado y no logrado. En el caso de la **Tesis**, los estudiantes exhibieron un nivel de logro de 77%, es decir, de una muestra de 135 personas, 104 consiguen producir una tesis de manera correcta, seguido de 28 personas que alcanzan el objetivo medianamente, por lo tanto, entre el porcentaje del



nivel logrado y medianamente logrado se obtiene casi la totalidad del uso de la tesis. En lo que respecta al **Dato**, se evidencia una relación homogénea entre los niveles, e incluso, el mayor porcentaje corresponde al nivel no logrado obteniendo un resultado desfavorable en el uso del Dato. En el elemento **Garantía** se mantiene un modelo de respuesta similar al anterior (Dato), mientras que, en el caso de **Respaldo** y **Refutación**, se destaca el nivel no logrado, los cuales tienden a la totalidad, por lo tanto, se inclinan hacia un resultado deficiente. En cuanto al **Cualificador modal**, se observa un 100% del nivel no logrado, esto representa una deficiencia absoluta en aquel criterio. En relación a todos los criterios del modelo argumentativo, se presenta un incremento en el porcentaje no logrado respecto a componentes que otorgan más calidad y sustentan a un texto argumentativo, es decir, elementos altamente relevantes en la argumentación como la **Garantía**.

A continuación, se presentan los datos correspondientes al Ítem V el cual da cuenta del dominio/conocimiento de la escritura de un texto argumentativo. Se presentan los datos obtenidos respecto al tipo de argumento, es decir; el uso de argumentos lógicos o el uso de argumentos falaces.

**Gráfico N° 4: Ítem V**



El gráfico N° 4, al igual que el anterior, corresponde al ítem V de la prueba diagnóstica. De un total de 425 pruebas, sólo 135 se utilizaron para el análisis de producción textual, esto debido a que no todos los estudiantes respondieron todos los ítems del instrumento de evaluación. En este gráfico se evalúa la calidad de los argumentos, por lo que se utilizó el modelo argumentativo de Toulmin(1958) para el análisis de la producción textual. Respecto a los argumentos, se puede mencionar que los elementos a considerar se relacionan con la calidad de estos, es decir, si se utilizaron falacias argumentativas, o bien, se hizo uso de argumentos lógicos-rationales.

Se puede señalar que el argumento falaz menos utilizado es el *ad verecundiam*, donde solo 5 personas de 135 hicieron uso de él. Mientras que por el contrario, los argumentos falaces más usados por parte de los educandos corresponden al argumento *ad populum* y generalización apresurada, pues, en ambos casos sólo 6 personas no presentan el uso de estas falacias. En lo que respecta a los argumentos *petito principii* y *post hoc ergo propter hoc*, ambos criterios corresponden a más del 75 % que no utiliza estas falacias. En lo que atañe a los argumentos lógicos, vale destacar, que 118 estudiantes presentaron un

uso adecuado en el razonamiento lógico deductivo. Por su parte, el razonamiento deductivo y abductivo presentaron deficiencias en su uso, puesto que aproximadamente más de 118 personas no realizó estos tipos de razonamientos.

**Tabla 7:** Habilidades en comprensión textual según el currículum nacional y resultados obtenidos

Habilidades de comprensión textual según el currículum nacional	Niveles de reconocimiento y aplicación según los resultados obtenido por la prueba diagnóstica		
	NL	ML	L
	Los estudiantes no demuestran aprendizaje ni dominio en cuanto a la habilidad de comprensión textual, pues no se presentan estrategias ni recursos aplicables a la lectura.	Los estudiantes demuestran relativamente aprendizaje y dominio en cuanto a la habilidad de comprensión textual, pues ocasionalmente se presentan estrategias y recursos aplicables a la lectura.	Los estudiantes demuestran aprendizaje y dominio absoluto en cuanto a la habilidad de comprensión textual, presentando estrategias y recursos fundamentales para la lectura
Lectura de diversas tipologías textuales		X	
Lectura de textos complejos en su vocabulario		X	
Lectura de textos que propicien el análisis crítico	X		
Lectura que promueva el reconocimiento de ideas globales y locales		X	
Lectura que promueve la realización de síntesis de ideas, opinión y argumentos		X	

**Tabla 8:** Habilidades en comprensión textual según el currículum nacional y resultados obtenidos

Habilidades de comprensión textual según el currículum nacional	Niveles de reconocimiento y aplicación según los resultados obtenido por la prueba diagnóstica		
	NL	ML	L
	Los estudiantes no demuestran aprendizaje y dominio en cuanto a la habilidad de producción textual, pues no se presentan estrategias ni recursos aplicables a la escritura.	Los estudiantes demuestran relativamente aprendizaje y dominio en cuanto a la habilidad de producción textual, pues ocasionalmente se presentan estrategias y recursos aplicables a la escritura.	Los estudiantes demuestran aprendizaje y dominio absoluto en cuanto a la habilidad de producción textual, presentando estrategias y recursos fundamentales para la escritura
Escritura de textos de diversa complejidad y extensión		X	
Revisar y reescribir en función de mejorar la escritura	X		
Planificar y escribir, seleccionando un tema y organizando la información		X	
Escribir haciendo uso adecuado de la gramática y la ortografía		X	
Escribir para plantear las ideas de forma clara y coherente		X	

Los cuadros expuestos presentan las habilidades en comprensión y producción textual que debiese poseer un estudiante que egresa de cuarto año medio según el currículum nacional, en contraste a las competencias que realmente posee. Lo mencionado, se analiza por medio de diversos criterios pertenecientes a la escritura y lectura, las cuales se miden a través de diferentes niveles de logro (no logrado, medianamente logrado y logrado). Los niveles mencionados, pretenden dar cuenta del dominio en las habilidades de lectura y escritura que poseen los educandos.

En síntesis, cabe señalar que los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica son deficientes, pues, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel no logrado o medianamente logrado, pues, no reconocen ni aplican recursos o estrategias que permitan desarrollar de manera adecuada las habilidades de comprensión y producción textual, por lo tanto, se evidencia una gran brecha entre las competencias que debiesen poseer los estudiantes según el currículum nacional, en relación a las competencias que realmente poseen.

## IV. CONCLUSIONES

---

La presente investigación se realizó con el objetivo de describir las competencias en comprensión y producción textual de una muestra de estudiantes de primer semestre de todas las carreras de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. La investigación se sustenta a través de la disciplina de la psicolingüística, ya que esta permite dar cuenta de los procesos cognitivos de los sujetos, como lo son la lectura y escritura.

Para el análisis de la comprensión textual, se utilizó el modelo estratégico proposicional de Kintsh y Van Dijk (1983). El modelo permitió establecer los niveles de macroestructura y microestructura, en el caso de la primera, se evidenció deficiencias respecto al reconocimiento de idea global del texto y principal de cada párrafo, en relación a la segunda, se presenta un nivel significativo de estudiantes que no reconocen y aplican uso de relaciones lógicas y léxicas, modalizadores discursivos, etc.

Kintsh y Van Dijk (1983) establecen en su teoría dos supuestos: uno cognitivo y otro contextual. Los autores consideran que el significado de un texto se establece a través del vínculo de ambos supuestos, es decir, el sentido global se encuentra a partir de la interacción entre lector y texto. Dado lo anterior, es importante hacer hincapié en los textos expuestos en el instrumento de evaluación, los cuales solo consideran el aspecto cognitivo, por lo que creemos que una propuesta adecuada debiese contemplar ambos supuestos, en función de motivar la lectura y hacerla más cercana al contexto e intereses de los estudiantes. De esta forma, cada escuela de la universidad debiese seleccionar textos pertenecientes a alguna tipología y tema textual relacionado con la disciplina y carrera escogida.

La producción textual, se analizó por medio del modelo argumentativo de Toulmin (1958), con el propósito de dar cuenta del uso de los elementos que conforman a un texto argumentativo, si bien, este modelo pertenece y se utiliza en el plano jurídico, su estructura

aristotélica permite evaluar la escritura de un texto argumentativo. A partir de los criterios establecidos por la teoría (dato, tesis, garantía, cualificadores modales, respaldo, refutación), se logró evidenciar una debilidad importante en cuanto a la construcción de un texto argumentativo, puesto que se presentó un mal uso e incluso carencia de estos elementos en el texto.

De acuerdo a la metodología empleada en esta investigación, cabe señalar que el análisis realizado en la prueba diagnóstica, permitió determinar las competencias en comprensión y producción textual que debe poseer un estudiante que ingresa a primer año en la educación superior, como también, establecer cuáles son las competencias en comprensión textual y producción que exhibieron los estudiantes, y por último, realizar un contraste de las competencias de comprensión y producción de textos que debe poseer un estudiante al egresar de enseñanza media según el currículum nacional, en relación a las competencias que posee realmente.

A partir del último objetivo mencionado, se concluye que existe una contradicción respecto a las competencias en comprensión y producción textual que determina el currículum nacional, puesto que las competencias que se establecen en este, difieren de las habilidades que realmente poseen los estudiantes. Respecto a la comprensión, los estudiantes debiesen ser capaces de reconocer ideas globales y locales del texto, establecer síntesis de ideas, opiniones y argumentos, lectura de diversas tipologías textuales y complejas en su vocabulario. En relación a la producción textual y según el currículum nacional, el educando debiese aplicar diversas estrategias para la escritura de un texto, por ejemplo, seleccionar un tema y organizar información de manera clara y coherente, usar leyes ortográficas y gramaticales, y considerar extensión y complejidad según el tipo de texto. Lo anterior quedó constatado y evidenciado en el análisis de esta investigación, respondiendo a una problemática social y educativa, de la cual los docentes y el sistema educativo debiesen tomar en consideración, en función de establecer soluciones para el óptimo desarrollo de las competencias comunicativas: comprensión y producción textual.

## V. PROYECCIONES

---

Producto de lo investigado, y a partir de las debilidades observadas en comprensión y producción textual, se considera pertinente establecer remediales para subsanar las deficiencias evidenciadas en los resultados analizados de las pruebas diagnósticas. Cabe reiterar, que esta investigación forma parte del Núcleo Temático de Investigación NTI2017-1-11 “Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”, a cargo de la profesora Claudia Burgueño N, por lo tanto, las proyecciones que se enunciarán serán vinculadas a dicha investigación.

A continuación se expondrán las proyecciones en función de mejorar las carencias señaladas con anterioridad:

- Describir las debilidades evidenciadas en las competencias de comprensión y producción textual de los estudiantes.
- Diseñar un conjunto de estrategias con el propósito de nivelar las deficiencias en comprensión y producción textual.
- Reconstruir un instrumento de evaluación adecuado y pertinente a las habilidades que se pretende evaluar, el cual se relacione con las futuras carreras de los estudiantes.
- Impartir cursos enfocados a las diversas carreras de la UAHC, con el propósito de nivelar habilidades y competencias lingüísticas.



## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

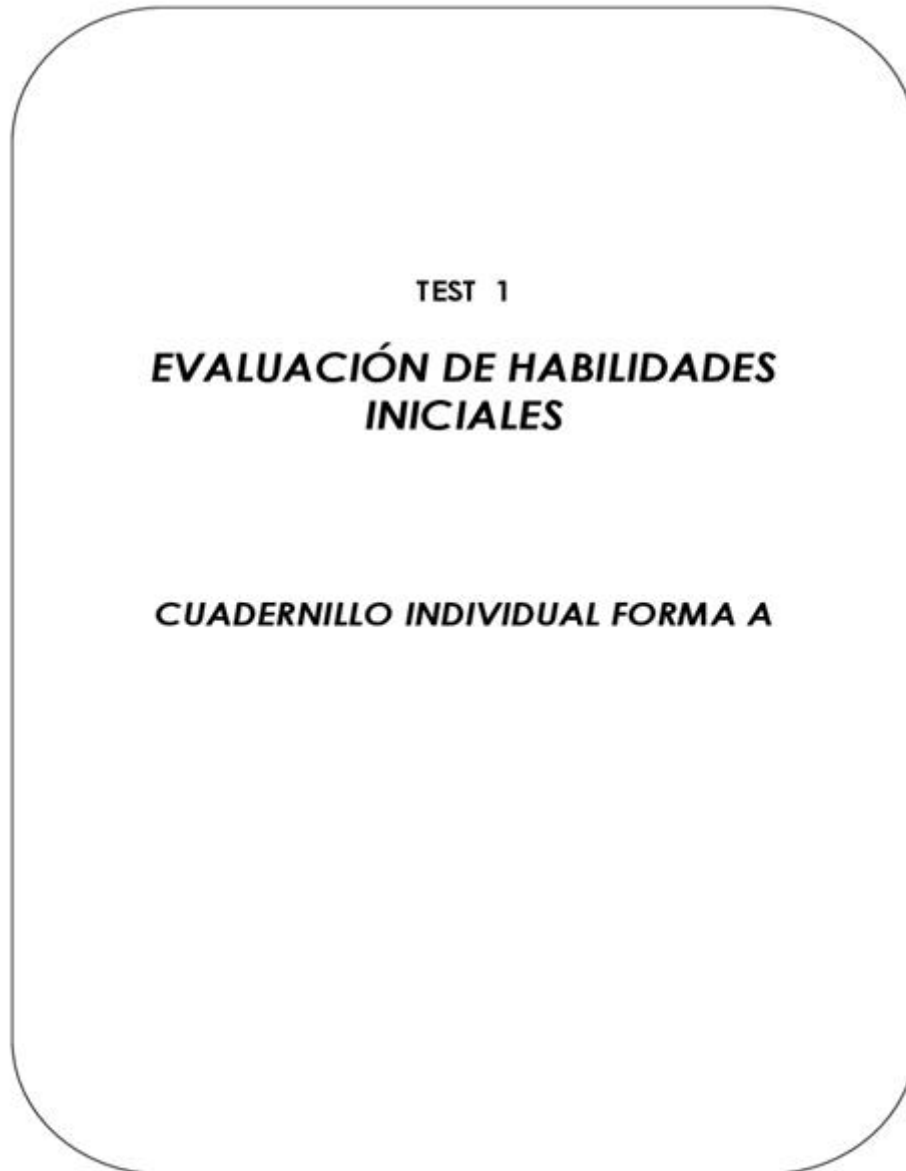
- ✚ Avalos, B. (2002). Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, 32(3), 1-9.
- ✚ Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universitat de València.
- ✚ Bernstein, B., & Manzano, P. (1993). La estructura del discurso pedagógico: clase, códigos y control. Ediciones Morata:.
- ✚ Hernández, M. C., & Echenique, A. (2017). Estrategia didáctica para el desarrollo transversal de la competencia comunicativa en la formación profesional de los estudiantes de educación superior. *Escenarios*, 15(1), 119-130.
- ✚ Inostroza, F. L., & Alfaro, P. L. Relación entre las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.
- ✚ Lacon de De Lucia, Nelsi, & Ortega de Hocevar, Susana. (2008). Cognition, metacognition, and writing. *Revista signos*, 41(67), 231-255.
- ✚ Lara, F. A. S. F. J. (2017). PSU: Los actores y las claves del cuestionado sistema de admisión en Chile.
- ✚ Oyarzún, V. B., & Romero, J. L. R. (2017). La comprensión lectora como base del proceso de humanización. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (12), 29-36.

- ✚ Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- ✚ Salas Navarro, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- ✚ Torres, L. T. G., Valbuena, M. E. F., & Aristizábal, C. P. D. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de educación primaria. *Revista Colombiana de psicología*, 24(1), 61-83.
- ✚ Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge university press.
- ✚ Van Dijk, T. A., Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension* (pp. 11-12). New York: Academic Press.
- ✚ Vilches, N. O., & Romero, J. L. R. (2017). Comprensión y producción de textos: dos procesos culturales. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (14), 107-116.

## **VII.ANEXOS**

---

### **7.1.Prueba diagnóstica**



## **TEST Nº1 FORMA A: COMPRENSIÓN VERBAL**

---

Lee atentamente cada pregunta, marcando la alternativa correcta en la hoja de respuestas:

- 1       ¿Qué palabra significa lo contrario de NOVATO?

A) Antiguo	B) Nuevo	C) Veterano
D) Viejo	E) Anticuario	
  
- 2       ATERRIZAR es a TIERRA como AMERIZAR es a...

A) Aire	B) Lago	C) América
D) Río	E) Mar	
  
- 3       ¿Qué expresa mejor lo que es el SONIDO?

A) El eco	B) Una coral polifónica	C) Una orquesta
D) Una onda expansiva	E) Una conversación ruidosa	
  
- 4       CUADRO es a PARED como MESA a...

A) Patas	B) Sillas	C) Sentar
D) Suelo	E) Techo	
  
- 5       BORRACHO es a BEBER como ABSTEMIO es a...

A) No beber alcohol	B) Asceta	C) No beber líquido alguno
D) Abstenerse de todo	E) Alérgico al vino	
  
- 6       ¿Qué expresa mejor lo que es una NOTICIA?

A) Cosas nuevas	B) Una verdad que nos comunican	C) La comunicación de un suceso desconocido
D) Una información	E) Informaciones de la Televisión	
  
- 7       ANTERIOR es a PASADO como POSTERIOR es a...

A) Presente	B) Futuro	C) Final
D) Previo	E) Anciano	
  
- 8       LIGERO es a PESADO lo que CULMINAR es a...

A) Terminar	B) Conseguir	C) Iniciar
D) Llegar a la cima	E) Alcanzar	
  
- 9       ¿Qué expresa mejor lo que es un PRODIGIO?

A) Un hecho poco frecuente	B) Algo destacado	C) Un hombre pródigo
D) Un hombre extraordinario	E) Un hecho sorprendente y poco habitual	

- 10 ¿Qué palabra significa lo contrario de PRÓLOGO?
- |             |            |                |
|-------------|------------|----------------|
| A) Prefacio | B) Epílogo | C) Terminación |
| D) Final    | E) Inicio  |                |
- 11 ¿Qué palabra significa lo mismo que DESPOTA?
- |                |             |             |
|----------------|-------------|-------------|
| A) Maligno     | B) Tirano   | C) Criminal |
| D) Desposeedor | E) Exigente |             |
- 12 ¿Qué palabra significa lo mismo que SOPOR?
- |                 |                    |            |
|-----------------|--------------------|------------|
| A) Soporífero   | B) Pesadez         | C) Letargo |
| D) Aturdimiento | E) Desvanecimiento |            |
- 13 ¿Qué palabra significa lo contrario de OQUEDAD?
- |             |            |             |
|-------------|------------|-------------|
| A) Entrante | B) Caverna | C) Saliente |
| D) Cabo     | E) Punta   |             |
- 14 Mantuvo siempre la HEGEMONÍA en aquella región. ¿Qué significa HEGEMONIA en el texto anterior?
- |                 |               |        |
|-----------------|---------------|--------|
| A) Tiranía      | B) Gloria     | C) Paz |
| D) Tranquilidad | E) Predominio |        |
- 15 ¿Qué expresa mejor lo que es un SER VIVO?
- |                          |                 |           |
|--------------------------|-----------------|-----------|
| A) Una vivienda          | B) La hierba    | C) El mar |
| D) Un volcán en erupción | E) El arco iris |           |
- 16 No supo perdonar la AFRENTA: ¿Qué significa AFRENTA en el texto anterior?
- |            |           |             |
|------------|-----------|-------------|
| A) Ultraje | B) Engaño | C) Tragedia |
| D) Mentira | E) Robo   |             |

**TEST Nº2 FORMA A: VOCABULARIO CONTEXTUAL**

---

Lee las siguientes oraciones y marca en la hoja de respuestas la alternativa que corresponde a la palabra que complete mejor su sentido:

- 17 Sólo podemos \_\_\_\_\_ algo cuando tenemos dinero o nos lo prestan.  
A) vender                      B) vivir                      C) devolver                      D) comprar                      E) cambiar
- 18 Si \_\_\_\_\_ una cita es porque queremos encontrarnos con alguien.  
A) encontramos                      B) olvidamos                      C) obtenemos.                      D) recordamos                      E) concertamos
- 19 Una vez cumplida la pena, los presos \_\_\_\_\_ la libertad.  
A) empiezan                      B) recobran                      C) escogen                      D) desencadenan                      E) necesitan
- 20 El pueblo se encontraba inundado por el \_\_\_\_\_ del río.  
A) ensanche                      B) mal estado                      C) afluente                      D) desbordamiento                      E) cauce.
- 21 Siempre será \_\_\_\_\_ quedarse tuerto a quedarse ciego.  
A) preferible                      B) mejorable                      C) una elección                      D) visible                      E) ocasional
- 22 No deberíamos tener reparos en \_\_\_\_\_ nuestras equivocaciones.  
A) mejorar                      B) divulgar                      C) silenciar.                      D) reconocer                      E. contabilizar
- 23 Es imposible que dos personas sean totalmente \_\_\_\_\_.  
A) fuertes                      B) decididas                      C) idénticas                      D) parecidas                      E) virtuosas.
- 24 Cuando \_\_\_\_\_ conseguir algo, es que aún no lo poseemos.  
A) llegamos a                      B) permitimos                      C) alcanzamos a                      D) nos lamentamos                      E) aspiramos a
- 25 Lamentarse de desastres es \_\_\_\_\_ si no tomamos medidas para prevenirlos.  
A) preferible                      B) contradictorio                      C) inútil                      D) vulgar                      E) triste

- 26 El mundo está \_\_\_\_\_ un gran desarrollo tecnológico.  
A) perdiendo      B) malgastando      C) dirigiendo.      D) destacando      E) alcanzando
- 27 Es más fácil \_\_\_\_\_ las cosas cuando se buscan activamente.  
A) perder      B) olvidar      C) precisar      D) encontrar      E) organizar
- 28 Dejará de ser misterioso todo lo que podemos \_\_\_\_\_  
A) señalar      B) pensar      C) explicar      D) cambiar      E) prevenir
- 29 Todo lo que se fabrica es \_\_\_\_\_  
A) superficial      B) antinatural      C) frágil      D) incompleto      E) artificial
- 30 Tener \_\_\_\_\_ suele mantener la esperanza de muchas personas.  
A) posesiones      B) ánimos      C) estudios      D) ilusiones      E) tranquilidad
- 31 La poca cultura suele ser causa \_\_\_\_\_ de muchos países.  
A) del atraso      B) del desarrollo      C) del derroche      D) de la agresividad      E) del escándalo
- 32 El cansancio leve no debe ser \_\_\_\_\_ para reforzarnos por algo importante.  
A) un impedimento      B) un medio      C) un remedio      D) un acontecimiento      E) un intento

## TEST N°3 FORMA A: COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

---

**Lea el siguiente texto y determine:**

- ✓ La idea que engloba el sentido general del texto.
- ✓ La idea principal de cada párrafo.

**Marque la alternativa correcta para cada ítem en la Hoja de Respuestas.**

### **SI NO LO QUEMAN HOY, SERÁ MAÑANA**

*En lo que va de año, en la VIII Región, se han registrado 1.036 incendios que han afectado a 9.591 hectáreas de cerro, de las cuales 4.536 eran de árboles. La mayor parte de los incendios, que en los últimos veinte años han destruido el equivalente a la tercera parte de la superficie de la región fueron provocados. Zonas como los Ángeles o Mulchen han sido arrasados totalmente. Donde había pinos, eucaliptos o laureles quedan piedras. Tras el fuego llegó la lluvia y arrastró hasta el océano toda la tierra vegetal. El paisaje de esta zona parece sacado del desierto de Atacama, su recuperación natural se producirá dentro de 3.000 años. Fuera de esta región, en la V, VII, IX y X ardieron el pasado jueves más de 8.000 hectáreas de bosque. También fue intencionado el fuego en el parque natural de Conguileo, en Temuco, arrasó 2.000 hectáreas pobladas de pinos y araucarias en una zona habitualmente utilizada como refugio de águilas y cóndores, dos especies en peligro de extinción. (Párrafo 1)*

*Pese a la profusión de este tipo de delitos, en los dos últimos años en la VIII Región sólo han sido detenidos una veintena de pirómanos y ninguno terminó en la cárcel acusado de un delito ecológico. Alguno de los arrestados, los provocaron por negligencia. En la Comisaría explicaron que se les fue el fuego cuando quemaban rastrojos en el cerro o trataban de ahuyentar a los animales, sus antepasados lo hacían igual y nunca pasó nada. Entonces el suelo estaba húmedo, pero, ahora, tras dos años de sequía y una ola de calor con temperaturas de hasta 30°C el cerro se ha convertido en un reguero de pólvora. (Párrafo 2)*

*Un pavoroso incendio que arrasó cientos de hectáreas fue provocado por un campesino que trataba de alejar un puma que había terminado con sus animales y los de su madre. Otros dos detenidos eran gente alcoholizado y con problemas mentales. Un pirómano llegó a presentarse voluntario en la Comisaría asegurando que estaba amenazado de muerte y que le pagaban 60.000 pesos por incendio. Aparecía la primera pista de "La Mano Negra", El arrepentido había iniciado cinco fuegos en la zona del Volcán Llaima. Cuando un periodista de la radio Cooperativa acudió a entrevistarle, el incendiario había sido internado en el hospital psiquiátrico. Desaparecía la pista. (Párrafo 3)*

*Como posible móviles de los pirómanos se barajaron causas múltiples: conseguir más pasto para ganado, ahuyentar alimañas, abrir caminos, vengar afrentas personales, abaratar el precio de la madera, favorecer los intereses de las empresas de celulosa o distraer a los carabineros mientras por la costa se introduce cocaína. En el terreno de la hipótesis cabe todo. La situación es tan preocupante que desde los campesinos hasta los políticos, todos piden soluciones policiales y judiciales. Desde la Intendencia reclaman que se lleve a cabo una operación de rastreo contra los incendiarios para acabar con una lacra que está arruinando el "bosque nativo" y no se descarta la posibilidad de que sean contratados detectives privados para investigar casos de posibles incendiarios. (Párrafo 4)*



*De momento la prevención funciona, hay fuego todos los días, pero se sofocan de inmediato. Además, de construir 1.200 km. de nuevos corta fuegos y de limpiar los cerros, dos helicópteros de la Conaf y tres de carabineros realizan misiones de vigilancia. (Párrafo 5)*

*En uno de los dos incendios, en el municipio de Los Ángeles, hasta el piloto de la Conaf en su mes de vacaciones, saltó del aparato armado con una rama. No habían conseguido sofocar uno de los tres focos cuando se presentaron en el lugar del suceso dos campesinos y un niño. Los recién llegados miraron alucinados el helicóptero: "nunca aterizó aquí un bicho de estos" a aseguró uno de los vecinos...(Párrafo 6)*

33. La idea que engloba el sentido general del texto corresponde a:

- A) Los incendios son causados por múltiples factores y por ello son incontrolables.
- B) Las repercusiones de los incendios forestales se agravan con la sequía que afecta nuestro país.
- C) Los incendios forestales intencionales han afectado a varias regiones del país, requiriendo la implementación de medidas que han sido efectivas.
- D) El aumento de los incendios forestales tiene varias causas y múltiples consecuencias, especialmente en la VIII región.

34. La idea principal del párrafo 1 es:

- A) Los incendios forestales son principalmente intencionados.
- B) Los incendios forestales causan daños ecológicos que son difíciles de recuperar en el mediano
- C) Los incendios forestales afectan muchas regiones de nuestro país.
- D) Los incendios forestales ocasionan erosión.

35. La idea principal del párrafo 2 es:

- A) Los causantes de los incendios son detenidos en contadas ocasiones.
- B) Los causantes de los incendios reconocen mayoritariamente su negligencia en el manejo del fuego.
- C) Los incendios han aumentado durante los últimos años, existiendo mayor riesgo en época de sequías.
- D) Los incendios son ocasionados por la sequía.

36. La idea principal del párrafo 3 es:

- A) Los causantes de incendios son personas con trastornos psiquiátricos.
- B) Los causantes de incendios tiene razones fundadas para ocasionarlos.
- C) Las causas de los incendios son variadas.
- D) Las causas de los incendios son desconocidas.

37. La idea principal del párrafo 4 es:

- A) Se están evaluando medidas para detener los incendios que afectan el bosque nativo.
- B) La comunidad pide medidas urgentes para evitar los incendios.
- C) La multi causalidad de los incendios requiere la realización de una investigación acuciosa.
- D) Las investigaciones se focalizan en encontrar a los causantes de los incendios.

38. La idea principal del párrafo 5 es:

- A) Las medidas preventivas son efectivas.
- B) Existen múltiples recursos para prevenir los incendios.
- C) Siguen ocurriendo incendios a diario.
- D) Ha disminuido el daño ocasionado por los incendios.

39. La idea principal del párrafo 6 es:

- A) Las personas a cargo de la extinción de los incendios arriesgan su vida.
- B) Los habitantes de zonas afectadas por el fuego se impactan por las aeronaves que se utilizan en su extinción.
- C) Los helicópteros son efectivos en la extinción del fuego.
- D) Durante la extinción del fuego ocurren situaciones insólitas.

#### **TEST N° 4 FORMA A: SÍNTESIS DE UN TEXTO LEIDO**

---

**Lea el siguiente texto y elabore un resumen de su contenido. Escríbalo en la Hoja de Respuestas.**

*El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres, que representa anualmente miles de millones de dólares, es el causante de la disminución masiva de numerosas especies animales y vegetales. La magnitud de la explotación con fines comerciales suscitó tal alarma que en 1973 se elaboró un tratado internacional para establecer un sistema de protección contra este tipo de abusos e impedir que el comercio internacional entrañara una amenaza para la supervivencia de las especies aludidas.*

*Esta actividad comercial, que abarca una gran diversidad de especies, puede tener por objeto ejemplares vivos o determinados productos. Son millones las plantas y los animales vivos que anualmente se envían a distintos países del mundo para abastecer el mercado de animales de compañía y de plantas ornamentales. A su vez, las pieles, el cuero, el marfil y los artículos fabricados con esos materiales son también objeto de un tráfico en gran escala. La CITES (Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres) prevé la protección de dos categorías principales de especies: las más amenazadas y las otras especies que se encuentran en grave peligro. Entre las enumeradas en la primera categoría cabe mencionar todos los monos antropoides, los lémures, los pandas gigantes, muchos monos de América del Sur, las grandes ballenas, los guepardos, los leones, los tigres, los elefantes asiáticos, todos los rinocerontes, numerosas aves de presa, las grullas, los faisanes y los loros, todas las tortugas de mar, algunos cocodrilos y lagartos y las salamandras gigantes.*

*A la segunda categoría pertenecen las especies que pueden llegar a estar amenazadas si el tráfico de ellas no se somete a un control y una vigilancia apropiada. Está permitido su comercio internacional siempre que el gobierno del país exportador emita la documentación pertinente. En la lista aparecen todas las especies animales de los grupos que se indican a continuación y que no están incluidos en la primera categoría: los primates, los felinos, las nutrias, las ballenas, los delfines y las marsopas, las aves de presa y los cocodrilos, además de muchas otras especies como el elefante africano, el oso marino austral y el ave del paraíso.*

**UNESCO. El Correo**

**TEST N° 5: ELABORACIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO.**

---

Elija uno de los temas presentados a continuación.

- La caza de ballenas
- La política y los jóvenes
- El embarazo adolescente

Redacte un texto argumentativo, de aproximadamente 1 plana, en el que exponga su opinión o punto de vista en torno al tema seleccionado y explicita las razones o argumentos que lo fundamentan. Escríbalo en la hoja de respuesta.

Expresa sus ideas con claridad y recuerde que un texto argumentativo tiene el propósito de convencer al lector sobre el punto de vista del autor.

## **7.2. ÍTEM N° 3: CLAVES DE COMPRENSIÓN LECTORA.**

**Núcleo Temático de Investigación NTI2017-1-11**

**“Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”**

<b>33</b>	<b>C</b>
<b>34</b>	<b>A</b>
<b>35</b>	<b>C</b>
<b>36</b>	<b>C</b>
<b>37</b>	<b>B</b>
<b>38</b>	<b>A</b>
<b>39</b>	<b>D</b>

### 7.3. ÍTEM N° 4: SÍNTESIS DE UN TEXTO LEIDO

#### Núcleo Temático de Investigación NTI2017-1-11

**“Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”**

(Párrafo 1)

El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres, que representa anualmente miles de millones de dólares, es el causante de la disminución masiva de numerosas especies animales y vegetales. La magnitud de la explotación con fines comerciales suscitó tal alarma que en 1973 se elaboró un tratado internacional para establecer un sistema de protección contra este tipo de abusos e impedir que el comercio internacional entrañara una amenaza para la supervivencia de las especies aludidas.

#### **Idea principal** (macroproposición)

1. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres **causa** disminución masiva de numerosas especies animales y vegetales.
2. La magnitud de la explotación con fines comerciales **suscitó** gran alarma.

#### **Ideas secundarias** (microproposiciones)

1. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres **produce** miles de millones de dólares anuales.
2. La alarma **causó** el tratado internacional.

3. El tratado internacional **causó** el sistema de protección e Impediría que el tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres sea amenaza para numerosas especies animales y vegetales.

(Párrafo 2)

Esta actividad comercial, que abarca una gran diversidad de especies, puede tener por objeto ejemplares vivos o determinados productos. Son millones las plantas y los animales vivos que anualmente se envían a distintos países del mundo para abastecer el mercado de. A su vez, las pieles, el cuero, el marfil y los artículos fabricados con esos materiales son también objeto de un tráfico en gran escala. La CITES (Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres) prevé la protección de dos categorías principales de especies: las más amenazadas y las otras especies que se encuentran en grave peligro. Entre las enumeradas en la primera categoría cabe mencionar todos los monos antropoides, los lémures, los pandas gigantes, muchos monos de América del Sur, las grandes ballenas, los guepardos, los leones, los tigres, los elefantes asiáticos, todos los rinocerontes, numerosas aves de presa, las grullas, los faisanes y los loros, todas las tortugas de mar, algunos cocodrilos y lagartos y las salamandras gigantes.

#### **Idea principal** (macroproposición)

3. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres **implica** ejemplares vivos (plantas-animales) y productos.
4. CITES **prevé** la protección de dos categorías de especies: las más amenazadas y las que se encuentran en grave peligro.

#### **Ideas secundarias** (microproposiciones)

4. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres implica gran diversidad de especies.
5. Millones las plantas y los animales vivos **se envían** anualmente a distintos países del mundo para abastecer el mercado.
6. Los ejemplares vivos (plantas-animales) **son los** animales de compañía y las plantas ornamentales.
7. Los productos **son** las pieles, el cuero, el marfil y los artículos fabricados con esos materiales.
8. Las especies más amenazadas **son** todos los monos antropoides, los lémures, los pandas gigantes, muchos monos de América del Sur, las grandes ballenas, los guepardos, los leones, los tigres, los elefantes asiáticos, todos los rinocerontes, numerosas aves de presa, las grullas, los faisanes y los loros, todas las tortugas de mar, algunos cocodrilos y lagartos y las salamandras gigantes.

(Párrafo 3)

A la segunda categoría pertenecen las especies que pueden llegar a estar amenazadas si el tráfico de ellas no se somete a un control y una vigilancia apropiada. Está permitido su comercio internacional siempre que el gobierno del país exportador emita la documentación pertinente. En la lista aparecen todas las especies animales de los grupos que se indican a continuación y que no están incluidos en la primera categoría: los primates, los felinos, las nutrias, las ballenas, los delfines y las marsopas, las aves de presa y los cocodrilos, además de muchas otras especies como el elefante africano, el oso marino austral y el ave del paraíso.



### **Ideas secundarias** (microproposiciones)

9. La segunda categoría de especies protegidas por CITES **pueden llegar a estar amenazadas** si el tráfico de ellas no se somete a un control y vigilancia apropiada.
10. El comercio internacional de la segunda categoría de especies protegidas **está permitido** si el gobierno del país exportador emite la documentación pertinente.
11. Las especies que se encuentran en grave peligro son los primates, los felinos, las nutrias, las ballenas, los delfines y las marsopas, las aves de presa y los cocodrilos, además de muchas otras especies como el elefante africano, el oso marino austral y el ave del paraíso **si** el tráfico de ellas no se somete a un control y una vigilancia apropiada

El texto posee:  
4 ideas principales  
11 ideas secundarias

### 7.3.1. Rúbrica evaluación resumen

<b>Criterio</b>	<b>No logrado</b>	<b>Mediamente logrado</b>	<b>Logrado</b>
<b>1. Tema Textual</b>	Ausencia del tema textual	Presentación vaga / confusa del tema textual	El tema textual se presenta con claridad
<b>2. Objetivo del texto</b>	Ausencia del objetivo textual	Presentación vaga / confusa del objetivo textual	El objetivo textual se presenta con claridad
<b>3. Idea principal</b>	Se presentan escasamente las ideas principales del texto (2 o menos ideas)	Se presentan parcialmente las ideas principales del texto (3 ideas)	Se presentan las ideas principales del texto (4 ideas)
<b>4. Idea secundaria</b>	Se presentan escasamente las ideas secundarias del texto (menos de 6 ideas)	Se presentan parcialmente las ideas secundarias del texto (entre 6 y 8 ideas)	Se presentan las ideas secundarias del texto (9 y más ideas)
<b>5. Relaciones Lógicas</b>	Se presentan escasamente las ideas relaciones lógicas del texto (1 relación)	Se presentan parcialmente las relaciones lógicas del texto (2 relaciones)	Se presentan las relaciones lógicas del texto (3 relaciones)
<b>6. Organización</b>	Ausencia de estructura textual	Sigue la estructura del texto BASE	Reformula la estructura del texto BASE
<b>7. Léxico</b>	Reiteración léxica del texto BASE	Reiteración léxica del texto BASE y Uso de sinónimos	Reiteración léxica del texto BASE, uso de sinónimos, uso de hiperónimos y uso de sust. general

### 7.3.2 Respuestas

Criterio	Logrado
1. Tema textual	El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres
2. Objetivo del texto	Informar
3. Idea principal	<p>1. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres <b>causa</b> disminución masiva de numerosas especies animales y vegetales</p> <p>2. La magnitud de la explotación con fines comerciales <b>suscitó</b> gran alarma</p> <p>3. El tráfico internacional de la fauna y la flora silvestres <b>implica</b> ejemplares vivos (plantas-animales) y productos</p> <p>4. CITES <b>prevé</b> la protección de dos categorías de especies: las más amenazadas y las que se encuentran en grave peligro</p>
4. Idea secundaria	11 ideas secundarias
5. Relaciones lógicas	<p>Causalidad</p> <p>Igualdad</p> <p>Condicionalidad</p>
6. Organización	<p>Mantiene la estructura del texto base</p> <p>Reformula la estructura del texto BASE</p>
7. Léxico	<p>Reiteración léxica del texto BASE,</p> <p>uso de sinónimos,</p> <p>uso de hiperónimos</p> <p>uso de sust. general</p>

## 7.4. ÍTEM N° 5 PARA EVALUAR TEXTO ARGUMENTATIVO

### Núcleo Temático de Investigación NTI2017-1-11

“Descripción de las competencias en comprensión y producción textual en estudiantes de primer año de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano”

Carrera:			
Macroestructuras	Criterios		
Componentes de un argumento	L (Logrado)	ML (Medianamente logrado)	NL (No logrado)
		El elemento se presenta de forma explícita, es identificable debido a su adecuada redacción	El elemento se presenta de forma explícita, pero su identificación no es clara debido a errores en su formulación (redacción/lógica)
<b>1. Tesis:</b> Indica explícitamente o se desprende de forma implícita la posición sobre determinado tema			
<b>2. Dato:</b> Justifica a través de una evidencia empírica que aporta información			
<b>3. Garantía:</b> Se verifica y justifica el paso o relación que entre la opinión (tesis) y el argumento (dato)			
<b>4. Respaldo:</b> Se prueba la validez de la postura que se defiende a través de datos concretos y efectivos (Estadísticas, estudios científicos, resultados, expertos,			

etc.)			
<b>5. Cualificador modal:</b> La opinión o postura que se defiende, especifica o establece grado de certeza o probabilidad			
<b>6. Refutación:</b> Se muestra el fortalecimiento de su postura a través de sus limitaciones			

## 7.5. Rúbrica calidad de los argumentos

Calidad de los argumentos	Se presenta	No se presenta
Ad verecundiam: Vincula la veracidad de una proposición a la autoridad de quien la defiende		
Ad populum: Se afirma algo que es de la opinión favorable de una mayoría en lugar de presentar razones.		
Generalización apresurada: Generalización no fundamentada en datos suficientes		
Ad hominem: El argumento amenaza a un interlocutor		
Petito Principii: Se presenta como demostrada aquella tesis que se pretende probar		
Ad miserocordiam: No se demuestra la validez de la opinión, si no que se busca la adhesión por medio de los sentimientos o compasión		
Post hoc ergo propter hoc: El argumento se basa en la temporalidad, donde una cosa procede a la otra y la primera es la causa de la última.		
Razonamiento lógico inductivo: La tesis (conclusión) está construida con argumentos a base de generalidades en función de los datos		
Razonamiento lógico deductivo: El contenido de las tesis se encuentra de manera explícita en alguno de los argumentos o premisas, verificando la relación lógica de estos.		
Razonamiento lógico abductivo: Los argumentos refuerzan, justifican y explican la tesis u opinión presentada.		
Otros		

## 7.6. Imágenes

