



**UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAGISTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN  
APLICADA**

**Mediación lectora:**

**Propuesta de estrategias de lectura claves para propiciar la comprensión de textos  
especializados en estudiantes de primer año universitario**

**Proyecto de grado para optar al grado de Magister en Docencia para la Educación Superior e  
Investigación Aplicada**

**Autora: Leslie Maldonado Ulloa**

**Profesora Guía: Priscilla Moena Rojas**

**Junio, 2023**

**Viña del Mar, Chile**



**ACTA PRESENTACIÓN Y DEFENSA SEMINARIO DE TRABAJO DE GRADO  
MAGISTER EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR E INVESTIGACIÓN  
APLICADA**

En Viña del Mar a los 09 días del mes de junio del año 2023, la aspirante a magíster Sra. Leslie Maldonado, presentó y defendió su Proyecto de Grado titulado *Propuestas de estrategias de lecturas claves para propiciar la comprensión de textos especializados en estudiantes del primer año universitario*, para optar al Grado de Magíster en Docencia para la Educación Superior e Investigación Aplicada. Tanto la estudiante como la comisión, han aceptado rendir dicho acto solemne mediante modalidad híbrida.

En esta oportunidad, la Comisión Evaluadora, conformada por las docentes Macarena Astudillo, Ivy Escalona y su docente guía Priscilla Moena, obteniendo 7 como calificación final.

Para constancia de lo anterior, firman la presente Acta, como testimonio de dicho proceso académico, cada una de las integrantes de la Comisión.

Mg. Priscilla Moena.  
Profesora guía

Mg. Macarena Astudillo.  
UVM

Dra. Ivy Escalona  
UVM

## Índice

Índice.....	3
Resumen.....	4
Introducción.....	5
Fundamentos teórico-conceptuales y estado del arte que sustentan el estudio.....	10
Hipótesis de investigación.....	19
Objetivos.....	20
Metodología.....	21
Resultados.....	26
Discusión y conclusiones.....	29
Referencias.....	31
Anexos.....	36
Anexo 1. Carta Gantt.....	36
Anexo 2. Consentimiento informado.....	37
Anexo 3. Test de comprensión de texto especializado.....	38
Anexo 4. Formulario de Google (Test de comprensión).....	44
Anexo 5. Respuestas estadísticas y numéricas del estudio.....	44

## Resumen

La inserción académica de los estudiantes en primer año de universidad se vuelve compleja debido a que los jóvenes novatos no tienden a manejar ni aplicar estrategias de comprensión de textos especializados de la disciplina, lo que se dificulta aún más si no se realiza una mediación lectora por parte del docente, ya sea a través de estrategias dirigidas o instrumentos de enseñanza. La teoría indica (Silva, 2011; González, 2019; OCDE, 2021) que los alumnos que hacen ingreso a la educación superior presentan índices bajos de comprensión de textos, números que se acrecientan si se refiere a textos especializados del área de conocimiento. Del mismo modo, estudios plantean (Silva, 2011; Alzate-Ortiz, Faber Andrés, & Castañeda-Patiño, Juan Carlos, 2020) que el primer año universitario se considera el más complejo de todo el trayecto educativo, por lo que es fundamental subsanar estas problemáticas para lograr el éxito en la trayectoria académica del alumnado. El propósito de esta investigación es evaluar las estrategias de mediación lectora (clarificar léxico y momentos de la lectura) y constatar su impacto en el grado de comprensión lectora de textos especializados por parte de estudiantes de primer año universitario, lo cual fue medido en términos cualitativos. Para ello, se aplicó un test de comprensión de un texto disciplinario que contempla ambas estrategias, las cuales se desarrollan durante, previa y post lectura y análisis del mismo. Posteriormente, se efectuó la triangulación de datos para verificar si efectivamente estas estrategias promueven la comprensión de un texto especializado. Como un primer indicio investigativo, se espera lograr con este estudio un mayor grado de comprensión de textos especializados por parte de los estudiantes de primer año universitario. Análogamente, se espera que ellos logren aplicar conscientemente estrategias de lectura para comprender textos especializados. Finalmente, se estima que estos resultados podrían dar cuenta de la necesidad de mediación lectora y de lo crucial del uso y manejo de estrategias de lectura en el transcurso universitario del estudiante, logrando que, en asignaturas futuras, no se presenten barreras de aprendizaje en términos de comprensión de textos propios de la disciplina, los cuales presentan un léxico de mayor complejidad y un conocimiento elevado de un área en específico.

**Palabras claves:** Mediación lectora, estrategias de comprensión, comprensión lectora, textos especializados.

## Introducción

La inserción de los estudiantes de primer año de universidad a una carrera suele ser una experiencia compleja y, en ocasiones, abrumante. El cambio del paradigma educativo al que se enfrentan los novatos es abrupto si se contrasta con lo que enfrentaron en los años previos en educación media. Por esta misma razón, se suele considerar el primer año universitario como uno de los más desafiantes, pues requiere que los jóvenes se inserten académicamente a una esfera disciplinar a la que no estuvieron familiarizados (Aguirre, Gaete, Lavergne, Loredó & Paz, 2016), ya sea en términos de conocimientos, competencias, dinámicas de enseñanza-aprendizaje, formatos de escritura, lectura especializada, entre otras variables. En este sentido, Silva (2011) plantea que el primer año universitario es un tramo crítico que incide directamente en el éxito académico de la trayectoria educativa del alumno.

En este sentido, este proceso al que se enfrentan los alumnos de primer año se obstaculiza si se presenta un bajo proceso de mediación por parte de los docentes a los novatos que recién se están insertando en una nueva esfera de conocimiento. En palabras de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013), la mediación por parte del educador es vital, indicando que la labor de los docentes se debe enfocar en facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, independiente del nivel educativo en el que estos se encuentren, por lo que el académico debe buscar planteamientos que permitan el logro de cada tarea. Este punto se torna más complejo si el estudiante no ha adquirido, hasta la fecha, estrategias de comprensión lectora, o presenta un bajo nivel de comprensión de lo que lee, producto del poco manejo intencionado de estrategias de lectura. Este último punto, suele ser omitido por parte de las casas de estudios, dando por hecho que el alumno de primer año ya cuenta con herramientas que le permitirán comprender y desenvolverse frente a los textos especializados, cuando realmente no es así. En este sentido, Neira, Reyes y Riffo (2014), postulan lo siguiente:

“Cuando un estudiante ingresa a la universidad, se espera que el desarrollo de sus habilidades lectoras haya alcanzado el nivel adecuado para enfrentar los estudios superiores. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, las instituciones de educación superior han notado las dificultades de sus alumnos para comprender lo que leen.” (pág. 223)

Como se ha mencionado hasta ahora, leer es un proceso complejo, recursivo (en un sentido no lineal) y, por tanto, dinámico, el cual puede volverse un obstáculo para los estudiantes de cualquier nivel y edad si no se enseña de manera oportuna, ni se le entregan herramientas y estrategias al aprendiz para

que pueda comprender lo que lee. Uno de los índices que reafirman esta aseveración lo plantea la OCDE (2016), quien en una de las últimas encuestas sobre el nivel de comprensión lectora en adultos, destaca que más de uno de cada dos adultos; vale decir, el 53,4%, en Chile, obtiene resultados por debajo del Nivel 1 de 5, o sea, menos del nivel más bajo en comprensión lectora. El problema es más evidente cuando esa cifra se pone en contraste con el promedio de la OCDE, el cual es 18,9%. La cifra anterior fue en ascenso luego de la pandemia Covid-19 y sus repercusiones en el modelo de enseñanza online (OCDE, 2021). Esta panorámica se replica también en los niveles de educación superior, dado que como plantea González (2019), los niveles de comprensión de los textos académicos y científicos en los estudiantes universitarios son bajos. Esto se debe a que no se desarrollan las habilidades del pensamiento de manera correcta y efectiva. Sin el hábito de la lectura, carecen de conocimientos básicos sobre los temas de las asignaturas, lo que dificulta un aprendizaje real y significativo.

Por su parte, Díaz, Valenzuela, Pérez, Núñez & González-Pienda (2013) plantean que no es la única barrera a la que se enfrentan los estudiantes al acceder al mundo universitario. Como adversidades al ingreso a la educación superior se mencionan, entre otras, las variaciones socioeconómicas de los estudiantes en términos de distinto bagaje cultural, su grado de conocimiento previo en secundaria (educación media), la adquisición y uso consciente de estrategias de aprendizaje escrito y oral y el paradigma educativo al que se adscribe cada estudiante. Según estos autores (2013), se evidenciaría un impacto en el alumnado si este sólo recibió clases expositivas, por ejemplo, pues el alumnado adopta un rol pasivo en relación a su propio aprendizaje. Del mismo modo, las estrategias y metodologías llevadas a cabo por los profesores guardan relación directa con el nivel de compromiso del estudiante por las asignaturas, su motivación, su nivel de metacognición y de comprensión de textos de distintos géneros discursivos y áreas. A su vez, en Chile, recientemente se ha interiorizado con mayor ímpetu en las necesidades educativas especiales (NEE), además de nuevas barreras de aprendizaje en torno a la diversificación del aula, lo que conlleva, directamente, en una necesidad de diversificar las metodologías y estrategias propiciadas por docentes, como lo es la incorporación y aplicación de herramientas digitales para enseñar y aprender (Ministerio de Educación de Chile, 2022).

Por esta razón, se vuelve necesario y fundamental que los docentes sean partícipes activos en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, sobre todo en lo que refiere al fomento y a la mediación lectora, dado que, de esta manera, es posible disminuir las cifras de baja comprensión de textos disciplinarios o relacionados a una área de conocimiento (Gómez, 2019). Análogamente, ManríquezLópez & Vidal-Moscoso (2016) señalan que los alumnos universitarios presentan un bajo

nivel de comprensión de textos, motivo por el cual los docentes deben guiar esa práctica a través del uso de estrategias de enseñanza que apoyen la revisión de estos.

Para dar cumplimiento a este propósito, y tal como se ha mencionado hasta el momento, es esencial que el docente aplique y fomente el uso de estrategias de comprensión de textos propios de la disciplina. Solé (1992) define estas estrategias como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se encadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (pág. 32). Actualmente, se consideran estas estrategias como herramientas esenciales para fortalecer la comprensión lectora, desde los primeros años de enseñanza formal e, incluso, una vez culminada la educación obligatoria (EducandoJuntos, 2022; Meneses, Veas, Espinoza, Soto, Fernández & Huaiquinao, 2022). Es por lo anterior, que se vuelve necesario fomentar la aplicación consciente de estrategias que fomenten el entendimiento de distintos textos orales, escritos, multimodales, continuos, discontinuos, entre otros.

Se espera, entonces, que el docente pueda clarificar dudas, situar los textos, precisar conceptos complejos y técnicos por unos más simples y concretos, utilizando un método inductivo; proporcionar instancias de discusión y socialización de lo leído, entre otras técnicas. Una de las acciones mediadoras que podría efectuar el docente y, que en palabras de Palacios y Barreyro (2014), puede generar una incidencia en el grado de comprensión de textos por parte de los estudiantes, es la facilitación de palabras mientras se está llevando a cabo el proceso de lectura, pues de esta manera se obtiene un doble beneficio. Por un lado, los autores señalan (2014) que los aprendices adquieren y manejan mayor léxico y, por otro, se disminuye una barrera de aprendizaje, dado que los lectores que no entienden ciertas palabras, tienden a mostrar dificultad para entender el enunciado global, producto de que no son capaces de inferir su significado por el contexto. Este es el caso de los estudiantes de primer año, que pasan de textos de carácter general, a textos específicos y de lenguaje técnico.

Asimismo, Isabel Solé (1992), lingüista y profesora, indica en su libro *Estrategias de lectura*, la importancia de acciones mediadoras por parte del docente, como lo son el proponer hipótesis de lectura antes de efectuarse el acto de leer, con el fin de anticiparse a lo que podría tratar el texto; generar interrogantes, las cuales deben ser contestadas, antes, durante y después de leer un texto; clarificar vocabulario por medio del contexto o con algún recurso a disposición del lector (diccionario, página web); efectuar resúmenes de lo leído; formular esquemas; motivar y situar la lectura; proponer un propósito de lectura, entre otras. Por lo general, Solé (1992) se vuelve una referente en lo que refiere a

instaurar el concepto de “estrategias de comprensión”, ya que da indicios no solo de una idea emergente, sino de concientizar la relevancia de la toma de acciones para entender mejor aquello que se lee. En otras palabras, es una precursora lingüista que profundiza en la necesidad de leer atenta y activamente, aplicando estrategias a nivel cognitivo y corpóreo, como el subrayado o destacado para retener mayor información de lo leído. Gracias a Solé (1992), se ha podido seguir indagando en lo que respecta a estrategias de comprensión y sus usos en distintos contextos y épocas.

En definitiva, el docente debe involucrarse en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, especialmente en su primer año, debido a los múltiples factores que incidieron en su formación previa. Con el fin de nivelar y poder lograr que los alumnos novatos puedan comprender las lecturas especializadas y científicas, el docente debe mediar las lecturas durante todo el proceso. Asimismo, Manríquez-López & Vidal-Moscoso (2016), proponen que el docente debe barajar y dominar distintas estrategias de comprensión de textos, las cuales debe aplicar en sus cátedras con el alumnado, entre las que destacan, la localización de información explícita e implícita, establecer predicciones e hipótesis de lectura, clarificar léxico, reforzamiento del vocabulario contextual, definir propósitos de lectura, entre otras. A su vez, estas estrategias deben ser facilitadas por los profesores, evidenciando paulatinamente que el alumnado universitario sea capaz de emplear estas estrategias de lectura y comprensión de manera autónoma. Esteves-Fajardo, Llerena-Rada, Muñoz-Feraud y Balladares-Torres (2022), proponen que la mediación universitaria no solo es fundamental en términos académicos, sino que también en ámbitos disciplinarios, de convivencia y de aprendizaje íntegro de los estudiantes de este nivel educativo. Bajo esta premisa, se acrecientan las posibilidades del éxito del estudiante en su proceso universitario (Silva, 2011).

Respecto al estudio propiamente tal, este fue aplicado a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de distintas universidades de Chile (Universidad de Viña del Mar, Universidad de O'Higgins, Inacap, entre otras), considerando una muestra de 74 estudiantes, siendo aplicado el test solo a un grupo de participantes (37 en su totalidad). Al primer grupo se les aplicó un test que incorpora un texto con las estrategias *clarificar léxico* y *momentos de la lectura*; mientras que al otro grupo no se le aplicó el test para contrastar el avance entre ambos grupos, en términos de comprensión lectora. El estudio es de tipo causal comparativo, fue medido en términos cualitativos y, para ello, se utilizó como instrumento el test anteriormente mencionado, el cual busca demostrar la eficacia de ambas estrategias señaladas.

Es importante destacar que, como este es un primer acercamiento a la investigación en torno a la mediación lectora universitaria, no se abordaron todas las estrategias de lectura anteriormente señaladas, más bien se consideraron dos que, bajo la línea de esta investigación, podrían ser fundamentales en el aumento sustancial de comprensión de textos, pues apuntan al proceso parcial y global de la lectura de un texto especializado, lo que impactaría en el grado de comprensión del mismo. En este sentido, la propuesta se concentra en la aplicación y efectividad de las estrategias *clarificar léxico/vocabulario* y la estrategia *momentos de la lectura* en relación al posible aumento de comprensión de textos disciplinarios, donde esta última refiere a efectuar una lectura consciente y procesual, haciendo énfasis e interrogantes antes, durante y después de leer. Se espera, en investigaciones futuras, poder desarrollar un estudio integral, donde se aborde un mayor número de estrategias de lectura y se evalúe su impacto en un periodo de tiempo mayor.

## **Fundamentos teórico-conceptuales y estado del arte que sustentan el estudio**

De acuerdo a lo expuesto previamente, la presente investigación se aboca a ciertos conceptos o preceptos teóricos claves, los cuales han sido desarrollados por diversos autores en la última década. Entre ellos destacan la comprensión de lectura, mediación lectora, estrategias de lectura y textos especializados, articulándose en un punto central, el proceso de leer, como un acto consciente y sistemático.

### **1. Lectura**

Leer y lectura, como verbo y sustantivo, deben ser entendidos como una acción que implica atención y concentración de parte del lector, en el cual intervienen diversos factores voluntarios e involuntarios. Desde una mirada genérica, la RAE (2001) plantea que leer es “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Sin embargo, debe entenderse la idea de lectura desde distintas dimensiones, entre las que destacan la social, la cognitiva, la funcional y la referida a micro y macro estructuras. La lectura no es sólo una acción consciente, sino que también es un proceso que implica una progresión de habilidades efectuadas por el lector.

En este sentido, la lectura, en palabras de Gephart (1970), refiere a una interacción directa e indirecta por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido o cobra sentido o significación en la mente del lector. Esta breve definición da cuenta que el acto de leer inicia con la decodificación de signos, es decir, que el lector logra dilucidar que, aquello a lo que se enfrenta, comunica a través de símbolos (letras, figuras, relieves, etc.). Posteriormente, el siguiente paso se traduce en indicios o breves conjeturas donde el sujeto construye significados, en términos de unir sintagmas, enunciados, párrafos e ideas. El tercer punto alude a la interpretación de aquello que se está decodificando y entrelazando, donde el sujeto se involucra y le atribuye significancia propia. Por último el lector emite juicios o valoraciones a partir de aquello que ha leído y recepcionado, conectándolo con sus vivencias, intereses y conclusiones.

Para los efectos de este estudio, se ha contemplado la comprensión como un proceso integral y de alta complejidad que se manifiesta en al menos dos niveles, a saber, un nivel local y otro global, que a su vez se relacionan con niveles de representación del texto, micro y macroestructurales (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983)

Esta mirada, como ya se dijo, puede ser un modo simplista de ver la lectura, ya que interceden otros aspectos como el grado de concentración, conocimiento previo del individuo, propósitos de lectura, contexto situacional, entre otros. Leer es, por lo tanto, una interacción que comprende un diálogo recursivo entre el texto, el contexto y el lector en una extracción y construcción de significados (Hurtado, Serna & Sierra, 2001).

Asimismo, el acto de leer es, en sí mismo, un proceso complejo y dinámico, pues los soportes escritos han ido variando gracias a la globalización. Del mismo modo, leer no es una actividad mecánica ni implica que, una vez que se haya aprendido a leer, ya no se presentarían obstáculos durante el proceso. Sobre lo anterior, González (2019) plantea que leer:

implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida. La competencia lectora sería entonces una capacidad ilimitada del ser humano, que se va actualizando a medida que la sociedad va cambiando. La competencia lectora cambia, como también lo hacen los textos, los soportes, el tipo de información, el tipo de lector. (pág. 34)

Leer es un proceso propio e interno del ser humano (Del Valle, 2016), un proceso significativo, consciente y procesual. Solé (2010) considera que es un proceso “dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (pág. 18)

Entonces, este proceso intencionado anteriormente detallado, da puntapié a un proceso elevado y con mayor complejidad; el proceso de comprensión de textos. Si bien la lectura debiese implicar intrínsecamente la comprensión de lo leído, cabe enfatizar que muchas veces se lee netamente por placer u ocio. Distinto es, cuando se lee para comprender un área de conocimiento o idea. Para ello, el sujeto lector transita por distintos niveles de lectura y, por tanto, de comprensión.

A partir de lo anterior, existen diversas propuestas para explicar los niveles de la comprensión lectora, no obstante, estas coinciden en tomar como punto de partida lo explícito del texto, luego con lo implícito de este y concluyen con lo crítico-valorativo que aporta el lector desde la información obtenida del mismo texto. En resumen, Aznárez (2020) propone que leer

es concebir la comprensión como un proceso que inicia con la decodificación y que no solamente tiene que ver con el intercambio de significados culturales, sino con conocimientos del código escrito, lingüísticos, procesos cognitivos, información del mundo circundante y estrategias metacognitivas que el lector emplea (pág 4).

Del mismo modo, la autora (2020), plantea que la lectura es percibida como un fenómeno social y cultural y como una actividad inteligente que involucra las habilidades psicológicas superiores e incluye la participación de los diferentes niveles lingüísticos y el conocimiento del mundo que el lector posee. Implica, además, aspectos discursivos y metacognitivos y consta a su vez, desde esta perspectiva, de dos componentes indisociables: decodificación y comprensión. En otras palabras, al comprender un texto, el lector construye una representación coherente del sentido del texto en base a la interacción entre la información entrante y su conocimiento previo, a partir de los vacíos que llena a través de las inferencias que realiza (Gómez & Peronard, 2000; León, 2001).

En síntesis, a la hora de realizar una lectura, se pone a prueba nuestra competencia como lectores en los tres niveles mencionados: comprender la información explícita, interpretar la información explícita e implícita, y evaluar la información explícita e implícita. Esta no solo tiene que ver con nuestro conocimiento lingüístico, sino también con la forma en que enfrentamos el texto, tanto a nivel estratégico (las acciones que realizamos para comprender) como actitudinal. Para ello, debemos comportarnos como lectores competentes, conocer los principios según los cuales se decodifica el mensaje propuesto por el texto, y realizar adecuadas inferencias y evaluaciones de este (Preuniversitario Pedro de Valdivia, 2022).

## **2. Textos especializados**

Hay una distinción entre hablar de un texto tradicional y uno especializado o propio de la disciplina. Sin embargo, para ello, primero se debe abordar una categoría superior: las tipologías textuales o superestructuras. Estas refieren a la manera en que se procesa y delimita un mensaje, las cuales son estructuradas según el género discursivo seleccionado para producir dicho mensaje o información. Las estructuras globales o superestructuras son cuatro: expositiva, descriptiva, narrativa y argumentativa (Preuniversitario Pedro De Valdivia, 2022). Cada género discursivo responde, predominantemente, a alguna de ellas, pudiendo el emisor emplear las demás según su necesidad. En este sentido, la estructura

suele ser una progresión lógica y acumulativa de ideas, por lo que el receptor debe seguirla para comprender el mensaje (Preuniversitario Pedro De Valdivia, 2022).

Ahora bien, una vez delimitada la premisa anterior, se puede abordar lo que es un texto especializado. Este último, refiere a un tipo de texto que se aborda recurrentemente en una esfera o área de conocimiento, como una carrera de estudio o área de profesión (salud, educación, arquitectura, entre otros). Para Ciapuscio (2003)

los textos especializados son productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Los factores funcionales, situacionales y temáticos tienen su correlato en el nivel de la forma lingüística, tanto en la sintaxis como en el léxico (Pág. 30).

La propuesta anterior coincide en señalar que el texto especializado es un producto de naturaleza lingüística, que combina simultáneamente códigos diversos para representar la realidad de un ámbito de especialidad. Esta representación está sujeta a factores sociopragmáticos que enmarcan al texto e inciden en su tipología (Guantiva, Cabré y Castilla 2008). Algunos de estos factores son: 1) la temática; 2) el tipo de interlocutor, y 3) el tipo de situación comunicativa, condicionada por el tipo de registro empleado.

Otra razón para delimitar este concepto es el tipo de lenguaje o léxico que estos emplean. Carvacho (2020) apela a los términos especializados como característica distintiva de los textos especializados, idea que se complementa con lo que propone Cabré (1993) quien indica que cualquier tipo de texto que se aleje por razones lingüísticas, pragmáticas y funcionales de los textos generales pasa a ser considerado un texto especializado. Por esta razón, se habla de textos especializados en esferas académicas, universitarias o propias de una profesión, como por ejemplo, de las carreras de ingeniería, pedagogía, salud o agronomía.

### **3. Mediación lectora**

La mediación lectora es el acompañamiento que hace el docente durante todo el proceso: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Otro tipo de mediación lectora es el modelaje o

modelamiento de las modalidades de lectura en los estudiantes, ya que es uno de los factores que contribuye a andamiarla y motivarla y, por ende, promueve la comprensión (Errásuriz, Davison & Cocio, 2022).

Sobre este punto, Marin (2006) agrega que es fundamental la mediación lectora en el desarrollo educativo, puesto que ello es la base del éxito académico, ya que el eje de lectura es una herramienta que se utiliza desde el comienzo de la vida escolar hasta la educación superior. Del mismo modo, AlzateOrtiz y Castañeda-Patiño (2020) indican que la mediación pedagógica se ha vuelto una acción clave para constituir aprendizajes y desarrollar competencias para la sociedad en la que se insertan los aprendices. Sin esta, y si se sigue replicando el paradigma educativo previo, la educación se centra netamente en el maestro o maestra, dando por resultado una “lógica formativa transmisionista, memorística y lineal, centrada en la enseñanza y poco interesada en el aprendizaje” (pág. 2).

En definitiva, se reconoce, en primer año universitario, como problemática educativa, el bajo grado de comprensión de textos especializados. Este obstáculo tendría una serie de causas que explicarían esta premisa: en primer lugar, la poca mediación lectora por parte del docente en la inserción académica del estudiante novato, específicamente en lecturas especializadas, por su alto índice de conceptos técnicos propios del área de conocimiento. En segundo lugar, el nulo o escaso desarrollo y aplicación de estrategias y herramientas de comprensión lectora. Y finalmente, factores socioculturales que aluden a diversas realidades (académicas, económicas, bagaje cultural, tipo de enseñanza, entre otros), las cuales convergen y se manifiestan en el primer año de la carrera. En este sentido, estudios y análisis anteriores (OCDE, 2016, 2021; González, 2019), dilucidan que los habitantes de Chile están bajo la media en relación al nivel de comprensión lectora respecto a otros países y, a su vez, el escenario es prácticamente similar en educación superior. Martínez, Trucco y Palma (2014) reafirman esta aseveración, postulando que en Chile, los niveles de comprensión apuntan, principalmente, al nivel de comprensión literal o explícita, considerado el eslabón menos complejo en términos de comprensión lectora.

Por esta razón, se vuelve necesario que el docente adopte un papel mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer año, específicamente, que sea un facilitador-lector de textos especializados y que desarrolle y potencie estrategias de comprensión lectora en los novatos, las cuales les permitan desenvolverse con mayor autonomía en cuanto a la comprensión de textos propios de la disciplina de conocimiento. En definitiva y de acuerdo a los proyectos efectuados por el Ministerio de Educación en Chile (2022), se está impulsando la formación de mediadores lectores, a fin de encontrar

una respuesta efectiva para la promoción del hábito lector en la población, siendo, de paso, los docentes entes esenciales para conseguir este fin.

#### **4. Estrategias de lectura**

Desde décadas anteriores, diversos autores se han interesado en estudiar el concepto de estrategias de lectura, también llamadas estrategias de comprensión (Solé 1992; Solé, 1996, Peña, 2000; Cassany, 2006; Solé 2009; Solé 2010). En este sentido, Isabel Solé (1992) define las estrategias de lectura como “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se encadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (pág. 32).

Del mismo modo, Solé (1996), clasifica las estrategias de lectura de acuerdo al propósito que guía al lector en su proceso de lectura. Así, establece los siguientes grupos:

1. Estrategias que permiten dotarse de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes. Cuando se enfrenta una lectura, generalmente se hace con un objetivo definido y claro, muy pocas veces, casi nunca, leemos por leer. Peña (2000), por su parte indica que previamente se ha planteado el para qué y el por qué se va a leer, y esto, evidentemente, ayuda al lector a comprender la lectura. La formulación previa de objetivos determina, no sólo las estrategias que se activarán para construir un significado a partir del texto, sino, también, el control que se va ejerciendo sobre la lectura a medida que se avanza en la misma, descartando la información que no es relevante para el objetivo planteado.

2. Estrategias que permiten elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que permiten evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto ofrece y lo que nosotros ya sabemos. En la utilización de este grupo de estrategias Peña declara (2000) que está presente, en permanente juego, la predicción. Así, el lector anticipa lo que sigue y cuál será su significado. De esta manera, el lector controla su propia comprensión verificando o rechazando sus predicciones, o sea, confirma y corrige de acuerdo a la coherencia que encuentra entre lo que le ofrece el texto y lo que él ya conoce sobre el mismo.

3. Estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que se adquiere por medio de la lectura. Si se lee con el propósito de aprender, como generalmente ocurre en la escuela o

educación obligatoria, es necesario que el alumno esté muy claro del por qué y del para qué necesita aprender. Esto permite contextualizar la información recibida, elaborarla e internalizarla para que pase a formar parte de los conocimientos que sobre determinada área se deben poseer. Es decir, se debe buscar que toda nueva información la almacene el alumno o alumna en su memoria a largo plazo, con la finalidad de recordarla en el momento preciso y poderla transferir a la adquisición de otros contenidos de aprendizaje.

A continuación, se detallarán las estrategias abordadas en el presente estudio, vale decir, clarificar léxico o vocabulario y momentos de la lectura, la cual incorpora tres fases: antes, durante y después de leer.

#### **4.1 Clarificar léxico / vocabulario**

Esta estrategia explica o proporciona una representación alternativa al vocabulario clave, etiquetas, iconos y símbolos. Esto quiere decir que, de cierta manera, el lector se vuelve un “reparador” de significados, según lo propuesto por Calero (2013), quien plantea que el alumnado presenta bajos índices de dominio de léxico o vocabulario, siendo, la media, el conocimiento de 3.000 palabras al año, bajo lo necesario en educación universitaria. Asimismo, el autor plantea la siguiente conclusión

De ese modo, los docentes debemos diseñar experiencias de aprendizaje que ayuden a los alumnos a controlar la comprensión que van generando, y a enseñarles cómo identificar aquellos problemas que se les van presentando en relación con a) determinadas palabras del texto que les resultan desconocidas, y b) algunas partes del texto en donde dichas palabras se encuentran frases, párrafos- de difícil comprensión (Calero, 2013: 96).

Es decir, dado que una de las principales variables que explican las carencias en comprensión lectora del alumnado es el bajo nivel de vocabulario que presentan, debemos motivarlos y motivarlas a ser investigadores que buscan el significado de palabras desconocidas, proporcionándoles instrumentos de pensamiento –estrategias– que les clarifiquen las pistas de significado internas de las mismas -o externas a ellas- que en muchos casos se ocultan dentro, o en el resto de palabras del texto. O dicho de otro modo, el uso de destrezas variadas de análisis del contexto en el que las palabras se encuentran permite a los estudiantes abandonar actitudes pasivas frente al mismo, y adoptar una postura activa y dinámica en el esclarecimiento de la comprensión perdida.

Sin embargo, y lamentablemente, los procedimientos clásicos de enseñanza del vocabulario, basados por una parte en la búsqueda del significado de palabras en el diccionario; o en el aprendizaje de dicho significado en tareas de rellenado de fichas con frases que incluyan esas palabras desconocidas, no han dado los resultados más idóneos para la mejora de la comprensión lectora. Calero (2013) propone que sería más eficaz la enseñanza de prefijos y sufijos, enseñar gramática en un sentido descriptivo, o bien, segmentar y analizar los componentes de una palabra (prefijos, sufijos o raíz) para buscar en ellos porciones del significado de las palabras desconocidas. Y, a su vez, releer el texto o continuar leyendo, para localizar aquellas pistas textuales y no textuales que nos hacen generar hipótesis del significado de palabras o frases, a partir del contexto literal de porciones del texto, en donde algunos sintagmas nominales, verbales, adverbiales, etc.- pueden proporcionar al lector indicios suficientes para construir la comprensión perdida. De esta manera, se garantiza una mayor comprensión de los textos leídos y un entendimiento global de aquello que lee el estudiante (Ministerio de Educación, 2022).

#### **4.2 Momentos de la lectura**

Tal como ya se ha dicho, la lectura es una actividad fundamental para el desarrollo de la imaginación y la creatividad, del aprendizaje y conocimiento del lenguaje; además, constituye un factor clave en la adquisición de la capacidad de expresar ideas y elaborar un pensamiento crítico (Ministerio de Educación de Chile, 2022). Hasta la fecha, el momento actual de la lectura en Chile presenta una coyuntura que hace de este, un tema especialmente perentorio para su investigación (López, 2022).

Del mismo modo, el enfoque teórico/práctico que adoptan los tres momentos didácticos de la lectura, han sido llamados de diferentes maneras según los autores y los énfasis que otorgan a sus propuestas. Es así como se le denomina “Enfoque Comunicativo” (Ministerio de Educación de Chile, 2012), “Balanced Approach” (Snow, Griffin, & Burns, 2005), “Enfoque del Interaccionismo sociodiscursivo” (Bronckart, 2007) o “Enfoque Sociocultural” (Cassany, 2006), entre otras catalogaciones. A nivel país, a inicios de los años 90’ se introdujo en Chile como “Modelo Equilibrado” (Alliende & Condemarín, 2006), y entre sus características se asumen tres aspectos. En primer lugar, la lectura constituye una práctica cultural, asociada estrechamente a los contextos sociales y culturales donde ella se desarrolla; en segundo, aprender la escritura implica entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan prácticas en contextos específicos; y, finalmente, enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas en interacción con otros.

En este sentido, este enfoque concibe aprender a leer como un proceso que requiere ser abordado desde la enseñanza explícita. En este contexto, Solé (2009) propone abordar la enseñanza de la lectura en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Los tres momentos didácticos de la lectura responden a las orientaciones de este enfoque teórico/práctico y consisten en abordar la lectura de un texto a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada momento existe un objetivo o intención y, además, responden a un proceso cuyo objetivo es que el lector desarrolle una lectura autorregulada y metacognitiva (González y Gaete-Moscoso, 2019).

Retomando, este tipo de estrategia se emplea en las lecturas intensivas (Preuniversitario Pedro De Valdivia, 2022) y contempla tres fases: una previa a la lectura (prelectura), en la que se explora el texto para anticipar el tipo discursivo y el contenido de este y así seleccionar la información más fácilmente, la lectura analítica o durante la lectura, en la que se comprende e interpreta la información explícita e implícita del texto en profundidad; y finalmente, una posterior a la lectura (también llamada postlectura), en la que se organiza la información obtenida en una síntesis global, se evalúa el texto y se retienen los datos e inferencias más relevantes.

Por su parte, Galdames (2009) señala que este proceso de lectura

debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder; detenerse, pensar, recapitular y relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además, deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario (pág.1).

Por este motivo, y de acuerdo a lo planteado por González y Gaete-Moscoso (2019), en estos momentos didácticos se acentúa el rol del lector en la comprensión de los textos a los que se enfrenta, a partir del texto mismo, los contenidos que este aborda, sus propios conocimientos previos y de los propósitos para leerlo, permitiendo una interacción entre lector, texto y contexto.

## **Hipótesis de investigación**

El presente estudio de investigación busca demostrar el impacto en el grado de comprensión de textos especializados por medio de la aplicación de dos estrategias de lectura: clarificación de léxico y momentos de la lectura (interrogantes antes, durante y después de leer).

En otras palabras, la hipótesis de esta investigación plantea que los estudiantes que aplicarán dichas estrategias, demostrarían mayor comprensión de textos especializados, por lo que incidiría directamente en el nivel de entendimiento de aquel texto leído, lo que se contrapone con la muestra que no aplique las estrategias clarificar léxico y momentos de la lectura

## **Objetivos**

**Objetivo general:** Evaluar la incidencia académica de las estrategias de mediación lectora (clarificar léxico y momentos de la lectura) y su impacto en el grado de comprensión lectora de textos especializados en dos grupos de estudiantes de primer año universitario de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de distintas universidades del país.

### **Objetivos específicos**

- Identificar el grado de comprensión lectora de textos especializados por parte de estudiantes de primer año universitario, por medio del desarrollo de estrategias de lectura (clarificar léxico y momentos de la lectura) en términos cualitativos.
- Aplicar cuestionario para dilucidar el posible aumento en torno a la comprensión de un texto especializado en dos muestras de estudiantes universitarios.
- Analizar los resultados obtenidos de la aplicación de test de comprensión de texto especializado efectuado por estudiantes de primer año universitario.

## **Metodología**

A lo largo de esta propuesta, se ha postulado lo fundamental que es la mediación lectora en el primer año de educación superior, pues tal como proponen Manríquez-López y Vidal-Moscoco (2016), los alumnos universitarios presentan un bajo nivel de comprensión de textos, motivo por el cual los docentes deben guiar esa práctica a través del diseño de estrategias de enseñanza que apoyen la revisión de textos (Esteves-Fajardo, Llerena-Rada, Muñoz-Feraud y Balladares-Torres, 2022).

A partir de la premisa previa, la investigación apunta a que los docentes, centrándose en este caso en las asignaturas generales, vale decir, enfocadas en la disciplina propiamente tal, puedan facilitar la inserción universitaria a los estudiantes de primer año de la carrera, a través de la mediación lectora. En este sentido, se espera que noveles universitarios realicen acciones mediadoras que faciliten la comprensión de los alumnos de primer año, haciendo un acompañamiento sistemático y progresivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante que está recién interiorizándose en la disciplina de estudio, facilitando las lecturas especializadas y brindando estrategias de comprensión de textos. Se pretende que el profesor pueda mediar efectivamente las lecturas proporcionadas en el primer semestre o año de la carrera, en el proceso de antes, durante y después de la lectura, otorgándole así estrategias de comprensión a los estudiantes novatos. De este modo y con el fin de, a mediano y largo plazo, desarrollar competencia lectora y autonomía del aprendizaje a través de estrategias y herramientas que el estudiante podrá aplicar de manera oportuna (Palacios y Barreyro, 2014).

### **Tipo de metodología y diseño de investigación**

Siguiendo estos planteamientos, la presente investigación se adentra en el enfoque cualitativo, siendo un estudio de tipo causal-comparativo. Este método debe ser entendido como un “procedimiento de comparación sistemática de objetos de estudio que, por lo general, es aplicado para llegar a generalizaciones empíricas y a la comprobación de hipótesis” (Nohlen, 2020: 41). Del mismo modo, se enmarca dentro de la metodología no experimental, y su finalidad es hallar explicaciones mediante el estudio de relaciones entre variables en marcos naturales. Cabe agregar que este tipo de investigación informa en qué medida un cambio en una variable es debido a la modificación experimentada en una o más variables, dilucidando sus posibles causas entre dos grupos o muestras.

A su vez, el método comparativo, en sentido estricto, trata de investigar las relaciones causales e intenta aislar factores que puedan considerarse causa (variables independientes) de un efecto (variables dependientes), en lo que se conoce como causalidad y que constituye para las ciencias sociales el sustituto del experimento (Nohlen, 2020). Fundamentalmente, puede distinguirse entre una manera de empleo cualitativa y otra cuantitativa. La diferencia se establece primero según el número de casos estudiados. La reflexión metodológica con respecto al método comparativo está orientada, principalmente, a su variante cualitativa, dado que aquí se percibe una estandarización que es poco menos que imposible, puesto que típicamente se aplica donde los métodos estandarizados de las ciencias sociales no son adecuados debido a las características del objeto de estudio, porque no puede ser estudiado experimentalmente, o bien porque el número de casos es muy pequeño como para que se puedan aplicar procedimientos estadísticos. Por esta misma razón, el diseño de investigación es experimental puro, debido a que el estudio se empleó en dos grupos equivalentes, además porque busca medir el efecto y causa de variables relacionadas en razón a un grupo de control que busca certificar la validez interna de la prueba.

### **Participantes**

Este estudio fue aplicado a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación —también conocida como Castellano y Comunicación— de distintas universidades de Chile (Universidad de Viña del Mar, Universidad de O'Higgins, Inacap, Santo Tomás, entre otras), considerando una muestra de 74 estudiantes, siendo aplicado el test solo a un grupo de participantes (37 en su totalidad). Al primer grupo se les aplicó un test que incorpora un texto con las estrategias *clarificar léxico y momentos de la lectura*; mientras que al otro grupo no se le aplicó el test para contrastar el avance entre ambos grupos, en términos de comprensión lectora. El estudio es de tipo causal comparativo, fue medido en términos cualitativos y, para ello, se utilizó como instrumento el test anteriormente mencionado, instrumento de elaboración propia, creado por la investigadora que lleva a cabo este estudio. Asimismo, este estudio contempla sólo dos estrategias de comprensión, las cuales son *clarificar léxico y momentos de la lectura*.

Para esto, es necesario entender la importancia del uso de estrategias de mediación, pero también ser claro con cuáles son esas herramientas facilitadoras que los docentes deben utilizar o fueron incorporadas dentro del estudio. Vista ya su aplicación, será necesario (para investigaciones futuras) preguntarles a los estudiantes que participaron en esta investigación, cuál fue el impacto en la aprehensión

de conocimientos, en sus procesos de comprensión y en la aplicación de ciertos conceptos claves que son parte de la gama discursiva de la asignatura. La observación también es fundamental en este aspecto, porque autores como la ya citada Solé (2009, 2010), u otros que proyectan los tres momentos de la lectura: antes, durante y después (Cassany, Luna y Sanz, 2003), elaboran propuestas que pueden y deben ser adaptadas a las realidades contextuales de cada grupo de estudiantes. Los autores (2003) plantean que, en este sentido, se podrían generar variaciones o consideraciones importantes de evaluar al momento de efectuar la posible relación entre las variables.

Cabe indicar que, como este es un primer acercamiento a la investigación en torno a la mediación lectora universitaria, no se abordaron todas las estrategias de lectura anteriormente señaladas, más bien se consideraron dos que, bajo la línea de esta investigación, podrían ser fundamentales en el aumento sustancial de comprensión de textos, pues apuntan al proceso parcial y global de la lectura de un texto especializado, lo que impactaría en el grado de comprensión del mismo. En este sentido, la propuesta se concentra en la aplicación y efectividad de las estrategias *clarificar léxico/vocabulario* y la estrategia *momentos de la lectura* en relación al posible aumento de comprensión de textos disciplinarios, donde esta última refiere a efectuar una lectura consciente y procesual, haciendo énfasis e interrogantes antes, durante y después de leer. Se espera, en investigaciones futuras, poder desarrollar un estudio integral, donde se aborde un mayor número de estrategias de lectura y se evalúe su impacto en un periodo de tiempo mayor.

### **Procedimiento**

Para la realización de esta investigación se desarrollaron las siguientes actividades: en primer lugar, se recopiló y sistematizó información que permitiera dar cuenta del estado del arte de la temática abordada, a partir de la lectura y evaluación de bibliografía de consulta y referencia. En segundo lugar, se delimitó el tipo de investigación, la cual se adentra en el estudio cualitativo, de tipo causal comparativo. En tercer lugar, se delimitó un plan de trabajo, el cual contempla tentativamente una duración aproximada de 5 meses, considerando todo el proceso de estudio e implementación del test, con su posterior análisis. Lo anterior se resume en la Carta Gantt presentada en anexos (véase anexo 1). En cuarto lugar, se definieron los objetivos de investigación, la hipótesis del estudio y el resultado esperado, el cual pretendía lograr un mayor grado de comprensión de textos especializados por parte de los estudiantes de primer año universitario. Análogamente, se esperaba que los estudiantes logren aplicar estrategias de comprensión de textos especializados, las cuales serán desarrolladas y facilitadas por el docente. En este

sentido, estos resultados podrían repercutir a largo plazo, en el trayecto universitario del estudiante, logrando que, las asignaturas futuras, sean menos complejas en relación a la comprensión de textos propios de la disciplina. Por otro lado, quedaría en evidencia la importancia de que los docentes utilicen diversas estrategias dentro de sus clases, o incluso, que es necesario un enfoque metodológico diferente, sobre todo en las primeras asignaturas.

Posteriormente, se efectuó el consentimiento informado (véase anexo 2), con el fin de que los participantes estuvieran al tanto de la investigación, su finalidad y qué implicancias tendría el participar voluntariamente dentro de la investigación. Luego, se creó un instrumento de medición, vale decir, un test de comprensión lectora, el cual contempla preguntas antes, durante y después de la lectura, junto con preguntas que apuntan al fomento del vocabulario contextual (véase anexo 3). Finalmente, se efectuó la triangulación de datos, una vez aplicada la evaluación, con el fin de dilucidar posibles resultados, conclusiones y, evidentemente, constatar el cumplimiento de la hipótesis de investigación.

### **Instrumentos de medición o estrategia utilizada para la recogida de datos**

Tal como se dijo en el apartado previo, se utilizó como instrumento de medición un test de comprensión lectora, el cual contempla preguntas y actividades antes, durante y después de efectuada la lectura. Asimismo, incorpora actividades o preguntas que buscan potenciar la adquisición de léxico o vocabulario contextual. En definitiva, el instrumento de medición contempla tres preguntas de desarrollo y diez preguntas de selección múltiple, donde sólo una alternativa es correcta. Cabe agregar que la prueba no considera un límite de tiempo, por lo que el participante no se encuentra bajo presión para contestar el cuestionario.

Análogamente, para optimizar la investigación y el proceso de la misma en términos de eficiencia y tiempo, la estrategia utilizada para la recogida de datos fue el formulario de Google Forms, donde se encontraba el instrumento de medición en un formato digital (véase anexo 4). De esta manera, es más rápida su aplicación para los participantes de la muestra, así como también para recabar las respuestas y llevar a cabo el paso siguiente: la triangulación de datos y el análisis de los resultados.

## **Análisis de datos**

El análisis de datos se efectuó de manera manual y visual, es decir, recopilando los instrumentos de medición, detectando patrones y analizando las posibles alzas de comprensión lectora, siempre en función del contraste del resultado de ambos grupos pertenecientes a la muestra.

## **Criterios éticos**

Para el presente estudio se le entregó un consentimiento informado a cada miembro de la muestra, a fin de esclarecer, principalmente, su voluntariedad de participación. En dicho consentimiento informado se pretendía ayudar a tomar la decisión de participar o no en el estudio, incluyendo el detallar en qué consiste la investigación, quiénes podían participar, cómo se llevaría a cabo el estudio, cómo se resguardarían sus datos si decidía participar; qué beneficios o riesgos podría haberle ocasionado el formar parte o no del estudio y, por último, qué ocurriría con los resultados obtenidos o el posible acceso a los mismos por parte del participante.

## Resultados

Como se mencionó en el apartado anterior, se le aplicó el test a 37 participantes de los 74 que componen la muestra. Una vez triangulados los datos, vale decir, cuando se recopilan las respuestas insertas en el Formulario de Google Forms (véase anexo 3 y 4), se dilucidan los siguientes patrones de acuerdo a lo contestado: con respecto a los participantes, la gran mayoría pertenece a la Universidad de Viña del Mar, siendo en segunda opción la Universidad de O'Higgins y en tercer lugar, Inacap. Sin embargo, se aprecian respuestas también de participantes que estudian en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso o la Universidad de Playa Ancha. Esto evidencia una diversidad educativa en cuanto a la formación pedagógica de la muestra, así como también los distintos lugares del país en donde están efectuando su primer año universitario.

**Respuestas antes de la lectura:** En cuanto a las respuestas emanadas de la alternativa A, todas aluden a que la temática es sobre salud mental en Chile o temas afines, como trastornos específicos, depresión o conceptos asociados, los cuales se justifican por pistas textuales como OMS, patología, alza de casos de cuadros depresivos, entre otros. En consideración a la alternativa B, la gran mayoría de participantes responde que es un texto especializado o académico de género expositivo, debido a su estructura, datos estadísticos y por su propósito comunicativo, el cual es dar a conocer y explicar un tema específico, en este caso, la salud mental en Chile y el mundo. Sin embargo, algunos estudiantes novatos tienden a confundirlo con un texto informativo, por presentar información contingente o considerada relevante en la actualidad. Esto implicaría que ambos tipos de textos comparten características y propósitos parecidos, aunque difieren en el sentido del tiempo en que se publican, pues el informativo alude a lo actual e inmediato, mientras que el expositivo refiere a cualquier tema y época. Es importante precisar que surgen un par de respuestas que hacen referencia al género argumentativo, no obstante, este apunta al planteamiento de una tesis y argumentos que la sustenten.

**Respuestas durante la lectura:** La alternativa C del test da cuenta de una tendencia clara; la información es confiable y de buena fuente debido a varios elementos textuales que la componen, como lo son: los estudios citados, mencionar instituciones de prestigio o criterio de autoridad para respaldar la información; indicar porcentajes, fechas, datos estadísticos o numéricos que aporten información cuantitativa. Asimismo, se puede apreciar como elemento que le brinda veracidad el formato de escritura (APA), y que se presente la fuente de donde fue extraída la información.

**Respuestas después de la lectura:** En la pregunta uno, se evidencia que un 86.5% de participantes dan con la respuesta correcta, cuya letra es la B. Un 10.8%, lo que se traduce en cuatro sujetos, apuntan a la alternativa C y sólo un participante novato considera que la alternativa correcta es la D, lo que equivale al 2.7% de la muestra, respectivamente. Esta pregunta apunta a localizar información explícita que se encuentra ubicada en el tercer párrafo del texto especializado. Por su parte, la pregunta dos da cuenta que el 89.2% de los participantes selecciona correctamente la alternativa A, siendo que un 10.8% de la muestra prefirió la alternativa B, lo que equivale a cuatro participantes. Se desprende, hasta este punto, que la tendencia por las alternativas correctas es evidente versus las opciones distractoras.

Por su parte, la pregunta 3 demuestra una preferencia por la alternativa D en un 94.6%, siendo solo un 5.4% el que prefiere la alternativa C, vale decir, 35 sujetos optaron por la respuesta correcta y sólo dos no acertaron. Respecto a la pregunta cuatro, esta cuenta con mayor variedad de selecciones por parte de los participantes que fueron parte de la muestra, ya que sólo un 81.1% de los estudiantes universitarios dio con la alternativa correcta (letra C); un 8.1% prefirió la alternativa A, misma cifra respecto a la alternativa D y sólo un 2.7% (un participante) optó por seleccionar la alternativa B. Continuando con el análisis, en la pregunta 5 sucede un fenómeno parecido a la pregunta cuatro, pues los participantes prefirieron distintas alternativas, aunque evidentemente con preponderancia a la opción correcta, la cual es la alternativa A, con un 70.3%. Cabe señalar que en esta pregunta se presentó mayor diferencia respecto a las otras interrogantes que conforman el test.

En esta misma línea, la interrogante número seis presenta un resultado claramente notorio, pues el 97.3% de los participantes del estudio dieron con la respuesta correcta, cuya opción es la letra B. Esto se debería a que es una pregunta no muy compleja y que se rastrea sin dificultad en el mismo texto. Pasando a la siguiente pregunta, los resultados dilucidan que más de tres cuartas partes de la muestra optaron por la opción correcta D, lo que se traduce en un 83.8%. Del mismo modo, un 13.5% de la muestra prefirió la alternativa B y tan sólo un 2.7% optó por la alternativa A.

Continuando, las preguntas ocho, nueve y diez se centraban en la estrategia *clarificar léxico*, por medio del vocabulario o léxico contextual. Esto quiere decir que el participante debía buscar un concepto o término (ya sea un verbo, una nominalización, sustantivo u otro) que se pudiera sustituir por otro, sin alterar el significado del concepto en el contexto o párrafo donde se encuentra ubicada, además de cerciorarse que la justificación de cada alternativa fuera consistente con la palabra escogida. Para que no fuera tan complejo comprender estos términos, se habló de equivalentes semánticos o sinónimos en el

formulario. En este sentido, en la pregunta número ocho, se evidenció que el total de los participantes, esto quiere decir el 100% de la muestra, optó por la alternativa C, la cual es la correcta. En cuanto a la pregunta nueve, los resultados difieren respecto a la interrogante previa. En otras palabras, el 75.7% de la muestra optó por la alternativa correcta A, un 18.9% optó por la alternativa D y los participantes restantes prefirieron, en menor medida, las alternativas B y C. Finalmente, la última pregunta que conforma el test de comprensión dio por resultado que el 83.8% de la muestra optó por la alternativa correcta, la cual es la opción B. Al igual que en la pregunta anterior, una minoría de los participantes prefirieron las alternativas incorrectas, vale decir, letras A, C y D. Para mayor información sobre los resultados obtenidos en términos estadísticos, escriturales y gráficos, véase Anexo 5.

Ahora bien, considerando la totalidad de los resultados obtenidos, es posible señalar, en primer lugar, que se evidencia una clara inclinación por la selección de las alternativas correctas por una alta diferencia numérica, lo que implica la eficacia de las estrategias planteadas en este estudio (*clarificar léxico y momentos de la lectura*). Del mismo modo, ocurre un fenómeno similar con las preguntas abiertas de desarrollo. En segundo lugar, es posible apreciar que en esta investigación no fue una problemática que los participantes pertenecieran a distintas universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas) o universidades privadas, más bien debe ser visto como una muestra rica y diversa, pues considera distintas casas de estudio, ubicadas en distintos lugares del país. Del mismo modo, no habría incidencia de edad ni sexo de los participantes que componen la muestra, aunque podría plantearse como aspecto a considerar para investigaciones futuras.

En tercer lugar, si bien la muestra que conforma esta investigación no es precisamente amplia, en comparación a otros estudios, sí permite demostrar la necesidad de enseñar, desarrollar y aplicar estrategias de comprensión lectora en textos especializados, pues habría un impacto evidente de estas entre los participantes que hicieron el test de comprensión y los que no. Esto se justifica en que una de las ideas iniciales de este estudio fue contrastar que sí son efectivas estas estrategias en el aumento de la comprensión de textos especializados, o propios de una disciplina de estudio.

Finalmente, es imprescindible señalar que el test recoge las estrategias *clarificar léxico y momentos de la lectura*, propuestas principalmente por Solé (1992; 1996; 2009; 2010) en distintas fases del estudio, considerando el antes, durante y después de leído el texto académico, así como también la sustitución de léxico contextual, procesos cognitivos complejos y que apuntan a habilidades cognitivas de nivel superior, las cuales buscan ser desarrolladas en los estudiantes novatos.

## **Discusión y conclusiones**

Este estudio inicia con un objetivo general claro, el cual era evaluar la incidencia académica de las estrategias de mediación lectora (clarificar léxico y momentos de la lectura) y su impacto en el grado de comprensión lectora de textos especializados en dos grupos de estudiantes de primer año universitario de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de distintas universidades del país. Para ello, se realizaron una serie de acciones que pudieran acercarse a la consecución de dicha meta. El trabajo implicó la recopilación de información, indagar en el estado del arte del tema en cuestión, asesoramiento y apoyo pedagógico e investigativo, elaboración de un plan de trabajo, creación de insumos e instrumentos, análisis de datos, entre otros procedimientos. Este estudio, a su vez, contempló un trabajo arduo que se efectuó en cinco meses, aproximadamente.

Del mismo modo, y de acuerdo a lo indicado en el apartado precedente, el objetivo general se cumple, pues al evaluarse los resultados, se evidencia un impacto de la aplicación de las estrategias de lectura y un aumento sustancial en la comprensión de un texto especializado, lo cual fue descrito en términos cuantitativos y estadísticos, así como también interpretados cualitativamente, brindándoles un sentido. Si bien, como ya se dijo, la muestra no es sustancialmente amplia, sí hay una tendencia clara por seleccionar las alternativas correctas y por responder apropiadamente o lo esperado en las preguntas abiertas (de desarrollo). Esto converge con la hipótesis de investigación inicial, dando cuenta que es fundamental la necesidad de enseñar, desarrollar y aplicar estrategias de comprensión lectora en textos especializados, pues habría un impacto evidente de estas entre los participantes que hicieron el test de comprensión y los que no. Esto se justifica en que una de las ideas iniciales de este estudio fue contrastar que sí son efectivas estas estrategias en el aumento de la comprensión de textos especializados, o propios de una disciplina de estudio.

Igualmente, por medio de este trabajo, se establecen futuras líneas de investigación referidas a la mediación y aumento de la comprensión lectora, la cual contempla nuevos estudios de casos. Se vuelve un desafío pensar en una muestra que abarque, quizá, más de una casa de estudios y nuevas estrategias de comprensión lectora. Asimismo, sería interesante considerar, a futuro, un estudio de mediación del aprendizaje lector en otra asignatura o carrera universitaria.

También es conveniente indicar que los estudiantes de primer año universitario se enfrentaron a un texto especializado complejo, el cual presenta una serie de elementos textuales que aumentan la

dificultad de ser comprendido, como por ejemplo, la presentación de citas, instituciones especializadas, terminología avanzada, entre otros. Del mismo modo, las interrogantes presentadas estaban compuestas por un léxico elevado, acorde a la Educación de Nivel Superior, el cual contempla conceptos propios del área de salud y la educación. Esto podría haber repercutido en los resultados, pues requiere que cada participante de la muestra tenga un gran bagaje cultural y lingüístico, así como también un amplio conocimiento previo del tema.

En esta misma línea y para concluir, la presente investigación aporta nuevas herramientas y conocimientos teórico-prácticos para fomentar la mediación lectora, la cual no suele ser muy abordada o investigada a nivel nacional. En este sentido, se tuvo que recabar información y recopilar teoría a nivel internacional, especialmente de Sudamérica. Esto da luces de que el tema abordado en el presente seminario de grado es innovador y es posible seguir interiorizándose en él. De hecho, se utilizaron distintas fuentes de información y búsquedas académicas para poder indagar en teoría contingente y clásica que tratara palabras claves como *mediación lectora*, *texto especializado*, *estrategias de comprensión o estrategias de lectura*.

Sin duda, los planteamientos de distintos autores vistos y tratados en este seminario de grado siguen aportando en la conformación de nuevos conocimientos en el área de la lingüística y literatura, en general. De hecho, Isabel Solé (1992; 1996; 2009; 2010) y Daniel Cassany (2006) se vuelven referentes en lo que refiere a instaurar el concepto de *estrategias de comprensión* y mecanismos para la comprensión lectora, ya que dan indicios no solo de una idea emergente en esos años, sino que posibilitan concientizar la relevancia de la toma de acciones para entender mejor aquello que se lee. En otras palabras, son precursores lingüistas que profundizan en la necesidad de leer atenta y activamente, aplicando estrategias a nivel cognitivo y motor, como el subrayado, clarificar léxico o el destacado para retener mayor información de lo leído. Gracias a estos autores se ha podido seguir indagando en lo que respecta a estrategias de comprensión y sus usos en distintos contextos y épocas, y lo que propulsó llevar a cabo este estudio.

## Referencias bibliográficas

Aguirre, M., Gaete, P., Lavergne, M., Loredó, B. & Paz, C. (2016). *Ingreso a la vida universitaria: un proceso desafiante* (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Disponible en: [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-7500/UCD7827\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-7500/UCD7827_01.pdf)

Alliende, F. & Condemarín, M. (2006). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello

Alzate-Ortiz, Faber Andrés, & Castañeda-Patiño, Juan Carlos. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>

Aznárez, L. (2020). ¿Qué entendemos por lectura? (s/i).

Bronckart, J.-P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.

Cabré, M-. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Antártida/Empúries.

Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica. Lengua y Literatura*. ISSN: 1130-0531 2013, vol. 25 83-115.

Cassany, D., Luna M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Editorial Graó: Barcelona, novena edición.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Corbacho, A. (2020). TEXTOS, TIPOS DE TEXTOS Y TEXTOS ESPECIALIZADOS. Universidad de Extremadura (s/i).

Del Valle Rosales Vilorio, M., (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20(65),91-98.[fecha de Consulta 1 de Marzo de 2023]. ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429010>

Díaz Mancilla, A., Valenzuela Castellanos, M., Pérez, M., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2013). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Atenea*, (508), 135-150. ISSN: 0716-1840. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32829669010>

EducandoJuntos. (2020). Efectividad de la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura. Adaptado de *The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies*, Daniel Willingham. 2006.

Errázuriz, M., Davison, O. & Cocio, A. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos?. *Logos (La Serena)*, 32(2), 307-325.

Esteves-Fajardo, Z., Llerena-Rada, M. Muñoz-Feraud, I. & Balladares-Torres, J. (2022). La mediación en la educación universitaria como herramienta para la convivencia armónica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. Año VII. Vol VII. N°1. Edición Especial. 2022 Santa Ana de Coro. Venezuela.

García, M. & García, M. (2012). “Los métodos de investigación” en *Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster*. Murcia: Editum Docente 4. ISBN 97884-8371-973-2, págs. 99-128.

González, C. & Gaete-Moscoso, R. (2019). Tres momentos de la lectura: una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contexto de evaluación de estudiantes universitarios. *Extramuros: revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, ISSN 0718-0500, N°. 16, 2017, págs. 7-24.

González Gómez, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campus Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 12, núm. 36, 2019 Universidad de Santiago de Chile. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477865646004>

Guantiva Acosta, R., Cabré Castellví, M. Teresa, & Castellà Lidon, Josep M.. (2008). Clasificación de textos especializados a partir de su terminología. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(19), 15-39.

López, J. (2022). *Leer en Chile 2022: Estudio de hábitos y percepciones lectoras*. Santiago: Country Managers.

Manriquez-López, L., & Vidal-Moscoso, D. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLV (1)(177),95-118. ISSN: 0185-2760. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60445151005>

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27, (4), 30-38.

Martínez, R., Trucco, D. & Palma, A. (2014). El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política. *Serie políticas sociales*. CEPAL (198).

Méndez-Giménez, Antonio, & Fernández-Rio, Javier (2013). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24),5-8. ISSN: 1579-1726. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290001>

Meneses, A., Veas, M.G., Espinoza, T., Soto, M.F., Fernández, P. & Huaiquinao, N. (2022). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de Lenguaje y Comunicación*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2022). Bases de convocatoria para participar en el programa Formación de mediadores de lectura: curso literatura juvenil en modalidad e-learning, en el marco de acciones del plan de lectura de la Región Metropolitana 2022.

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Necesidades educativas especiales: abordar las barreras y generar condiciones para el aprendizaje y la participación*. Unidad de Educación Especial; División de Educación General y Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/necesidades-educativas-especiales-abordar-lasbarreras-y-generar-condiciones-para-el-aprendizaje-y-la-participacion/>

Ministerio de Educación de Chile. (2022). *ORIENTACIONES. Propuesta de trabajo para el abordaje del proceso de lectura y escritura en la Educación Pública*. Santiago: Ediciones SM S.A.

Neira Martínez, Angie Carolina, Reyes Reyes, Fernando Teddy, & Riffo Ocares, Bernardo Esteban. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, (31), 221-244.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>

Nohlen, D. (2020). El método comparativo en *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política*.

OCDE. (2016). *Evaluación internacional de las competencias de adultos*. Chile – Country Note – Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills.

OCDE. (2021). *¿Cómo se compara Chile con el resto de los países en torno al aprendizaje?*. Informe Skills 2021. Chile.

Palacios, A. & Barreyro, J. (2014). El efecto de facilitación de palabras en la comprensión lectora en estudiantes de distintos sectores sociales. *Revista Argentina de Neuropsicología* 24, 32-45.

Peña, J., (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11),159-163.  
ISSN: 1316-4910.

Preuniversitario Pedro de Valdivia. (2022). *Comprensión lectora*. Santiago: Gráfika Ediciones. 2022.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. 22a. ed. [en línea] Madrid: Espasa-Calpe.

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, XXXIII ( ), 102-114. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258010>

Snow, C., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó: Barcelona, octava edición.

Solé, I. (1996). “Estrategias de comprensión de la lectura”. En: *Lectura y Vida*, 17. (4), 5-22.

Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: GRAÓ.

Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En *Con firma 2010. Leer para aprender Leer en la era digital*. (17- 24). España: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

## Anexos

### Anexo 1. Carta Gantt

ACTIVIDADES	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril
	Semana 1 a 4	Semanas 1 a 4	Semanas 1 a 4	Semanas 1 a 4	Semana 1 a 3
FASE 1: Elaboración de proyecto de grado: Resumen, Introducción, marco teórico, marco metodológico, estructura en general.	█	█	█	█	
FASE 2: Implementación de estudio con test validado a estudiantes de primer año universitario.				█	
FASE 3: Análisis y triangulación de datos y resultados.				█	
FASE 4: Discusión y finalización de documento (proyecto de grado)..					█

### Anexo 2. Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

<b>Nombre del estudio:</b>	Mediación lectora: Propuesta de estrategias de lectura claves para propiciar la comprensión de textos especializados en estudiantes de primer año universitario
<b>Investigador responsable:</b>	Leslie Maldonado Ulloa
<b>Fuente de Financiamiento:</b>	No aplica.
<b>Depto./Escuela/Unidad:</b>	Escuela de Educación – Magíster en Educación Superior e Investigación Aplicada

Usted ha sido invitado a participar en la investigación “Mediación lectora: Propuesta de estrategias de lectura claves para propiciar la comprensión de textos especializados en estudiantes de primer año universitario” desarrollada por el Magíster en Educación Superior e Investigación Aplicada. El propósito del presente documento es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no en la investigación, por lo que a continuación se le explicará en términos claros y sencillos en qué consiste, quiénes pueden participar, cómo se llevará a cabo, cómo se resguardarán sus datos si decide participar y qué beneficios o riesgos podría ocasionarle.

Tome el tiempo que requiera para decidirse, lea cuidadosamente este documento, y realiza todas las preguntas que desee al investigador/a.

**OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN:** Evaluar la incidencia académica de las estrategias de mediación lectora (clarificar léxico y momentos de la lectura) y su impacto en el grado de comprensión lectora de textos especializados en dos grupos de estudiantes de primer año universitario de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación.

**PARTICIPANTES:** Este estudio fue aplicado a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de distintas universidades de Chile (Universidad de Viña del Mar, Universidad de O’Higgins, Inacap, entre otras), considerando una muestra de 74 estudiantes, siendo aplicado el test solo a un grupo de participantes (37 en su totalidad). Al primer grupo se les aplicó un test que incorpora un texto con las estrategias *clarificar léxico y momentos de la lectura*; mientras que al otro grupo no se le aplicó el test para contrastar el avance entre ambos grupos, en términos de comprensión lectora.

**DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN:** La investigación contempla la aplicación de un instrumento de comprensión de textos especializados, el cual será aplicado de manera voluntaria en la muestra indicada.

**CONFIDENCIALIDAD Y CUSTODIA DE DATOS:** Los resultados obtenidos serán tratados por la investigadora a cargo y, posiblemente, por la profesora guía de este estudio. No se utilizarán con otros fines que no sean finalizar el proyecto de grado. Una vez terminada la investigación, los datos quedarán en la base de datos de la universidad donde se llevó a cabo el estudio.

**BENEFICIOS Y RIEGOS DE LA INVESTIGACIÓN:** La presente investigación no presenta riesgos cognitivos ni de salud en general. Por su parte, el beneficio podría resultar de conocer el grado de comprensión de textos especializados a través de la aplicación del test.

**COSTOS DE LA INVESTIGACIÓN:** La presente investigación no tiene ningún costo económico ni para el investigador ni para los participantes.

**RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:** En caso de estar interesado en recibir los resultados de la investigación, podrá hacerlo por medio de la publicación de esta investigación.

**VOLUNTARIEDAD Y RETIRO DE LA INVESTIGACIÓN:** El participante que haya aceptado participar en la investigación debe saber que es un acto voluntario y le asiste el derecho a retirarse, en cualquier momento, sin explicación alguna. Además, debe informarse que la decisión de retirarse de la investigación no le acarreará consecuencias de ningún tipo.

**DUDAS O CONSULTAS:** Para el caso que el participante tenga dudas o desee realizar consultas respecto de la investigación podrá realizarlas a nombre, cargo y datos de contacto del investigador responsable. En el caso de reclamos o comentarios respecto de la investigación podrá hacerlos llegar al Comité de Ética Científica de la Universidad Viña del Mar al correo [consultascec@uvm.cl](mailto:consultascec@uvm.cl).

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo \_\_\_\_\_, Rut \_\_\_\_\_, en el día \_\_\_\_\_ de 2023,

- Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los riesgos, los beneficios y los derechos que me asisten (o a mi hijo/hija, familiar o representado) y que me puedo retirar (o a mi hijo/hija, familiar o representado) de ella en el momento que lo desee.
- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado/forzada a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista (o a mi hijo/hija, familiar o representado).
- Se me comunicará de toda nueva información relacionada con el estudio/ fármaco en estudio/ aparato médico que surja durante el estudio y que pueda tener importancia directa para mi condición de salud o de (o a mi hijo/hija, familiar o representado).
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación (o la de mi hijo/hija, familiar o representado) en esta investigación médica según mi parecer y en cualquier momento que lo desee.
  - Si se requiere acceder y usar los datos de alguna ficha clínica, se debe incluir el siguiente párrafo (solo si procede):
- “Yo autorizo al investigador responsable y sus colaboradores a acceder y usar los datos contenidos en mi ficha clínica para los propósitos de esta investigación médica-clínica”.
- Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento.

*Firmas:*

- Participante: \_\_\_\_\_

- Investigador: Leslie Maldonado Ulloa



**Anexo 3.** Test de comprensión lectora aplicado en participantes del estudio

**TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO ESPECIALIZADO**

**1. Antes de leer:** Vaya a la siguiente página, revise el texto y sus elementos que lo componen, luego responda las siguientes 2 preguntas:

**A) Considerando sólo la información del primer párrafo, ¿Cuál crees que es la temática que se abordará en el texto? ¿Por qué?**

---

---

---

---

**B) ¿A qué tipo de texto crees que te enfrentarás en la siguiente lectura? ¿Por qué?**

---

---

---

---

**2. Durante la lectura:** Mientras realiza la lectura del texto de la siguiente página, aplique las estrategias de lectura propuestas anteriormente y a partir de la información del texto responda la siguiente pregunta:

**C) ¿Cómo el emisor le da veracidad a la información presentada a lo largo del texto? ¿Qué elementos textuales te permiten saber que el texto presenta información confiable? Explica.**

---

---

---

---

## Lectura

1. “De acuerdo con estadísticas de la Organización Mundial de la Salud, (OMS, citadas por Ministerio de Salud, 1998), la prevalencia global de los trastornos mentales a nivel mundial es de aproximadamente 851 millones de personas, incluyendo los trastornos neuróticos, afectivos, el retardo mental, la epilepsia, demencias y la esquizofrenia. Los problemas de salud mental **constituyen** alrededor del 15% de la carga mundial de enfermedad.
2. Los datos del Banco Mundial (citado por Ministerio de Salud, 1998), señalan que la depresión mayor representa un importante problema de salud mental, ya que se estima que para el año 2020 será la segunda causa de carga de enfermedad en el mundo, representando el 3.4 % de la carga total de enfermedad, medida en años de vida ajustados por discapacidad, después de la enfermedad isquémica cardíaca. Otros autores corroboran esta tendencia, afirmando que la depresión es la condición crónica más común, después de la hipertensión, en la práctica médica general (Wells, Sturm, Sherbourne & Meredith, 1996, citados por Cassano & Fava, 2002).
3. Cassano y Fava (2002), resaltan en la revisión que hacen de la relación entre depresión y salud pública los hallazgos de diversos autores en cuanto a las consecuencias del trastorno depresivo mayor, entre las cuales se encuentran el incremento de la mortalidad, el aumento de la tasa de suicidio y de homicidios, el incremento de los comportamientos agresivos y del consumo de drogas, la disminución de la actividad productiva y el aumento de los costos al utilizar los servicios de salud. En particular, Ormel, Vonkorff, Ustun, Pini, Korten y Oldehinkel (1995, citados por Cassano & Fava, 2002), reportan que en un estudio realizado por la OMS se encontró que los pacientes atendidos por urgencias en los servicios de salud y que estaban diagnosticados con trastorno depresivo, tienen en promedio 8 días de incapacidad al mes.
4. Respecto a la frecuencia con que este trastorno se presenta, Carta, Carpiello, Kovess, Porcedda, Zedda y Rudas (1995, citados por Cassano & Fava, 2002), afirman que la prevalencia a lo largo de la vida del trastorno depresivo mayor varía entre el 13.3 y 17.1% en la población general de Estados Unidos y Europa Occidental. En un estudio más reciente, Lepine, Gaspar, Mendlewicz y Tylee (1997, citados por Cassano & Fava, 2002), encontraron que la prevalencia de este trastorno fue del 17% para la población de Europa occidental, teniendo en cuenta un período de seis meses.
5. La depresión tiende a presentarse con mayor frecuencia en las mujeres que en los hombres. Por ejemplo, se ha reportado que en Estados Unidos la prevalencia del trastorno depresivo mayor a lo largo de la vida corresponde al 21.3% en mujeres y 12.7% en hombres (Blazer, Kessler, McGonagle & Swartz, 1994, citados por Cassano & Fava, 2002).
6. A partir de los datos del Segundo Estudio Nacional de Salud y Consumo de Sustancias Psicoactivas (Santacruz, Gómez, Posada & Viracachá, 1995), realizado a 25.135 personas en Colombia, se observa que la prevalencia de la depresión en la población general es de 25.1% y en particular para la

ciudad de Bogotá es de 19.7%. Este estudio sugiere que, en Colombia, el 10.3% del grupo de hombres tiene depresión leve, un 3.4% moderada, y 0.6% depresión severa, cifras menores a lo observado en el grupo de las mujeres, donde el 14.7% presenta depresión leve, el 5.3% depresión moderada y el 1.3% depresión severa. Estos resultados sugieren que las mujeres tienden a deprimirse más que los hombres y que esta tendencia es independiente de la **severidad** con que se presente la depresión (Santacruz, Gómez, Posada & Viracachá, 1995).

7. La Política Nacional de Salud Mental en Colombia (Ministerio de Salud, 1998), revela información epidemiológica en donde se establece una alta prevalencia de alteraciones de salud mental en la población general y un aumento progresivo en su incidencia como resultado de múltiples factores relacionados con la transición de la salud de los colombianos. Dichos problemas relacionados con el comportamiento y la salud mental de los individuos y las comunidades son actualmente de tal **magnitud** que deben ser considerados como problemas prioritarios de salud pública”.

Fuente: Pardo A., Graciela; Sandoval D., Adriana; Umbarila Z., Diana. (2004). Adolescencia y depresión. Revista Colombiana de Psicología, núm. 13, pp. 17-32

**3. Después de la lectura:** Una vez finalizada la lectura y resuelta la pregunta C, responde los siguientes ejercicios de selección múltiple para que pongas a prueba tu comprensión lectora, donde sólo una alternativa es la correcta. Recuerda que las preguntas 8, 9 y 10 son de vocabulario o léxico contextual, donde debes buscar una palabra sinónima que no altere el significado del texto o párrafo en que se encuentra.

**1) El estudio realizado por la OMS afirma que los pacientes atendidos por urgencia presentan:**

- A. Mayor tendencia a comportamientos e ideaciones suicidas que las personas sin trastorno depresivo.
- B. Un promedio de 8 días de incapacidad al mes cuando están diagnosticados con trastorno depresivo.
- C. Aumento de comportamientos agresivos y consumo de drogas, así como la disminución de la productividad.
- D. Permanencia a lo largo de la vida del trastorno depresivo producido por el sistema de salud pública.

**2) ¿Qué se estima para el año 2020?**

- A. La depresión será la segunda causa de carga de enfermedad en el mundo.
- B. La depresión representará un importante problema de salud mental.

- C. Junto con la hipertensión, la depresión será la condición crónica más común.
- D. Incrementará la tasa de suicidio y homicidio en el mundo.

**3) Con respecto a los problemas de salud mental, en el texto se afirma que:** A. Son una consecuencia del trastorno depresivo mayor.

- B. Representan una tendencia constante al suicidio.
- C. No son una problemática de salud pública relevante.
- D. Constituyen cerca del 15% de la carga mundial de enfermedad.

**4) ¿Cuál de los siguientes datos se relaciona con el Segundo Estudio Nacional de Salud y Consumo de Sustancias Psicoactivas?**

- A. Alta prevalencia de alteraciones de salud mental en la población general.
- B. La prevalencia a lo largo de la vida de la depresión mayor varía entre 13,3% y 17,1%.
- C. La prevalencia de la depresión en la población general colombiana es de 25,1%.
- D. En Estados Unidos la prevalencia del trastorno depresivo en la vida es de 21,3%.

**5) ¿Qué problemas deben ser considerados prioritarios de salud pública en Colombia?**

- A. Aquellos relacionados con el comportamiento y la salud mental de los individuos y comunidades.
- B. Los relacionados con los hombres que sufren depresión leve, moderada y severa en Europa y Latinoamérica.
- C. La propensión del género femenino a padecer trastornos depresivos fortuitos a lo largo de su vida.
- D. El incremento de la mortalidad, el aumento de la tasa de suicidios y homicidios en los adolescentes.

**6) En el texto se afirma que las personas más propensas a tener depresión son:**

- A. Los hombres.
- B. Las mujeres.

- C. Los colombianos.
- D. Los estadounidenses.

**7. ¿Qué resaltan Cassano y Fava?**

- A. Un estudio realizado por la OMS a los pacientes atendidos por urgencias.
- B. En Estados Unidos la prevalencia del trastorno depresivo mayor es de 21,3%.
- C. En Colombia el 10,3% de los hombres tienen depresión leve y un 3,4% moderada.
- D. Los diversos hallazgos sobre las consecuencias del trastorno depresivo mayor.

**8. Un sinónimo o equivalente semántico de la palabra “Constituyen”, perteneciente al párrafo 1 puede ser:**

- A. Crean, porque apunta a la elaboración de un plan de mejora a la salud pública.
- B. Mejoran, porque alude al perfeccionamiento del plan de salud mental en Chile.
- C. Componen, porque se refiere a la cifra que conforma la carga mundial de enfermedad.
- D. Suponen, porque hace referencia a un estimado de casos activos de COVID-19.

**9. Un sinónimo o equivalente semántico de la palabra “Severidad”, perteneciente al párrafo 6 puede ser:**

- A. Intensidad, porque apunta a la seriedad con que se presenta la depresión en los pacientes.
- B. Notoriedad, porque alude a lo evidente que es tener depresión.
- C. Voluntariedad, porque se refiere a la condición voluntaria de escoger tener depresión.
- D. Gravedad, porque está haciendo referencia a lo peligroso que puede ser tener depresión sin tratamiento.

**10. Un sinónimo o equivalente semántico de la palabra “Magnitud”, perteneciente al párrafo 10 puede ser:**

- A. Incidencia, porque influyen en el bienestar de la sociedad.
- B. Importancia, porque refiere a la prioridad de enfocarse en los problemas de salud mental en la actualidad.
- C. Peligrosidad, porque quiere decir que constituyen un daño para las personas que padecen un problema de salud física.
- D. Implicancia, porque afectan la integridad física y emocional de los pacientes de esquizofrenia.

¡Muchas gracias por participar!

**Anexo 4.** Formulario de Google donde se aplicó el test de medición de comprensión lectora.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDnjRMmECWqqtDBieLfLNYKMT9JyNmsQ40MF5tLvgNN0Iwg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfDnjRMmECWqqtDBieLfLNYKMT9JyNmsQ40MF5tLvgNN0Iwg/viewform?usp=sf_link)

**Anexo 5.** Respuestas emitidas en el Formulario de Google.

<https://docs.google.com/forms/d/158tEi0IUMaX9RqmkJZeInWr3ypD8RL4V9N6KfoJV0tQ/edit#responses>



**Formulario Autorización para Publicación de Trabajos de Titulación Pre y Postgrado en Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje Universidad Viña de Mar.**

**1. Identificación del Autor/res**

**FECHA:** 20 de junio de 2023

<b>Nombre completo:</b> Leslie Caroline Maldonado Ulloa	
<b>Dirección:</b> Monvoisin 02695, Rancagua	
<b>E-mail:</b> Leslie.maldonado@live.cl	<b>Teléfono:</b> 940936385
<b>Escuela:</b> Escuela de Educación	
<b>Carrera:</b> Magíster en Docencia en Educación Superior e Investigación Aplicada	
<b>Título al que opta:</b> Magíster en Docencia en Educación Superior e Investigación Aplicada	
<b>Profesor(a) guía:</b> Priscilla Moena Rojas	
<b>Título tesis: Mediación lectora:</b> Propuesta de estrategias de lectura claves para propiciar la comprensión de textos especializados en estudiantes de primer año universitario	

**2. Autorización de Publicación de Tesis.**

A través del presente documento, autorizo al Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje, CREA, para publicar la versión digital de esta tesis en el catálogo electrónico, siempre y cuando se respete su autoría y sea citada correctamente, según las siguientes condiciones de acceso: **(Marque con una X)**

<b>PÚBLICO</b>	Autorizo publicar mi tesis para acceso público.	<b>X</b>	
<b>RESTRINGIDO</b>	Autorizo publicar mi tesis luego de	6 meses	
		1 año	
<b>CONFIDENCIAL</b>	No autorizo publicar mi tesis. (Solo se publicará resumen y metadatos)		

**19. 261. 861 – 4**

**FIRMA Y RUT ESTUDIANTE**