

## Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior

Assessing academic reading in students entering Higher Education

Marcela Cabrera-Pommiez\*<sup>1</sup> 

Francia Lara-Inostroza<sup>2</sup> 

Juana Puga-Larraín<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> Universidad de Las Américas, Chile

<sup>2</sup> Universidad de Las Américas, Chile

<sup>3</sup> Universidad Diego Portales, Chile

 \* Correspondencia: [mcabrerap@udla.cl](mailto:mcabrerap@udla.cl)

Recibido: 30/11/2020; Aceptado: 11/04/2021

### Resumen

Se presenta un instrumento original de evaluación de la comprensión lectora, utilizado en la Prueba de Diagnóstico de Habilidades Comunicativas que se aplicó a los estudiantes que ingresaron a una universidad chilena, en el periodo 2017-2020, con el fin de determinar su nivel de comprensión lectora, aplicada a textos académicos, al momento de comenzar los estudios superiores. Esta prueba de diagnóstico se elaboró de acuerdo con un modelo que distingue tres grandes habilidades de lectura, desglosadas en resultados de aprendizaje más específicos, que abarcan desde la localización de información literal hasta evaluación de forma y contenido textual. Los resultados muestran que un grupo importante de los jóvenes evaluados no tiene un nivel satisfactorio de lectura académica y presenta dificultades para responder ítems que evaluaban tareas de lectura implícita de nivel superior, como relaciones entre párrafos, inferencias e interpretación de propósitos comunicativos. Se concluye que son necesarias medidas que fomenten la lectura académica de los estudiantes que ingresan a la educación superior, especialmente la extracción de información no explícita a través de la lectura comprensiva, pues esta habilidad está directamente vinculada al aprendizaje y a la adquisición de las tradiciones discursivas disciplinares.

**Palabras clave:** Alfabetización académica; comprensión lectora; lectura académica; habilidades comunicativas; estudiantes universitarios; Educación Superior

### Abstract

This study presents an original instrument for evaluating reading comprehension, used in the Diagnostic Test of Communication Skills that was applied to students who entered a Chilean university, in the period 2017-2020, in order to determine their level of reading comprehension, applied to academic

texts, at the time of beginning their higher education. This diagnostic test was developed according to a model that distinguishes three major reading skills, broken down into more specific learning outcomes, ranging from locating literal information to evaluating form and textual content. The results show that an important group of the evaluated youth does not have a satisfactory level of academic reading and presents difficulties in answering items that evaluated higher level implicit reading tasks, such as paragraph relationships, inferences, and interpretation of communicative purposes. It is concluded that measures are needed to encourage academic reading in students entering higher education, especially the extraction of non-explicit information through comprehensive reading, since this skill is directly linked to the learning and the acquisition of disciplinary discursive traditions

**Keywords:** Academic literacy; reading comprehension; academic reading; communication skills; graduate students; Higher Education

## Introducción

El ingreso a la educación superior presenta, como desafío principal, el estudio de materias y contenidos propios de la carrera elegida, para lo cual los estudiantes deben movilizar una serie de estrategias de aprendizaje, pues se enfrentan a una demanda cognitiva mayor que en la enseñanza secundaria. Sin embargo, este desafío no es el único que se presenta desde el punto de vista académico: una importante demanda secundaria está constituida por la necesidad de aprender a leer, a escribir y a expresarse oralmente en un contexto académico, inserto en un ámbito disciplinar específico, dado que el estudiante pasa a integrar una comunidad discursiva especializada (Swales, 1990; Hyland, 2009), la cual comparte un estilo comunicativo definido y posee formas tradicionales de comunicarse (Braslavsky, 2005), más complejas discursivamente y diferentes al registro coloquial utilizado de manera cotidiana.

Durante gran parte de los siglos XIX y XX se asumía que este proceso de enculturación se desarrollaba de manera espontánea en el sujeto discente, quien, por sus propios medios, debía aprender a procesar la información de los textos escritos y a incorporar en su expresión un registro adecuado, que le permitiera tener un buen desempeño académico. A finales del siglo XX, este enfoque cambió y fue reemplazado por la noción de “alfabetización académica” (Estienne y Carlino, 2004; Lea y Street, 1998; Carlino, 2013), la que implica el abordaje de un proceso de enseñanza-aprendizaje consciente e intencionado de las tradiciones discursivas que los estudiantes deben conocer y manejar para un desenvolvimiento exitoso en el mundo académico y profesional.

Considerando lo señalado, y siguiendo el planteamiento de Carlino (2005), se entiende por alfabetización académica “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 410). En otras palabras, es el proceso por el cual se transmite a los estudiantes los códigos comunicativos y los usos lingüístico-discursivos propios de cada disciplina, de modo que aquellos se convierten en personas letradas, es decir, competentes al interior de la comunidad académica ligada a su disciplina (Castelló, 2014).

El concepto de alfabetización académica que se aborda en este artículo se define a partir de cinco criterios: a) se concibe como un conjunto de prácticas sociales que se desarrolla en eventos de literacidad, en los cuales influye fuertemente el contexto comunicativo (quiénes se comunican, cómo y para qué). Esta postura recoge los planteamientos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), algunos de cuyos trabajos clave son de la década de los 90s (Street, 1984; Gee, 1991; Lea y Street, 1998; Barton y Hamilton, 1998); b) se distingue de un término muy cercano –literacidad–, pues este “implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71), es decir, la literacidad académica es una capacidad adquirida, que permite dialogar e interactuar con los expertos en una disciplina (Fang, 2012) y no alude al proceso para desarrollarla en contextos educativos; c) implica la puesta en marcha de prácticas educativas, ejecutadas por las instituciones de nivel superior, pues la alfabetización necesariamente es una instrucción formal que “puede ser definida como la responsabilidad de los maestros expertos en una disciplina de compartir con sus estudiantes las formas de leer, escribir, hablar, escuchar, investigar y pensar de los miembros de esa comunidad disciplinar” (Montes y López, 2017, p. 166); d) se focaliza en un tipo de discurso –el académico–, el cual se materializa tanto de forma oral como escrita, y posee rasgos distintivos, como estructuras sintácticas complejas, conectores infrecuentes en el habla coloquial, géneros discursivos que privilegian la transmisión y reelaboración del conocimiento, marcas de posicionamiento epistémico del emisor y densidad léxica (Uccelli y Meneses, 2015); y, por último, e) sitúa al texto escrito en un lugar destacado, particularmente a aquellos que tienen un propósito comunicativo expositivo y/o argumentativo; de donde se deriva el fuerte valor epistémico de los procesos de comprensión y producción de textos escritos.

El desarrollo de numerosos estudios sobre el tema muestra el creciente interés por buscar y compartir experiencias en torno a qué deficiencias manifiestan los estudiantes en su aprendizaje de la lectura y la escritura académicas, qué secuencias textuales presentan un mejor o peor manejo y qué estrategias de enseñanza-aprendizaje resultan útiles, entre otros tópicos. En este panorama, la escritura parece ser un objeto particularmente atractivo para las publicaciones especializadas, en desmedro de la lectura académica, la cual parece estar contenida en el proceso de producción escrita, como una etapa que provee de información y posibilita así la elaboración de un buen texto.

En este estudio se realiza una investigación en torno a la lectura académica, pues se estima que esta posee un importante rol en la adquisición de conocimientos y modelos discursivos, dado que permite a los estudiantes incorporar el modo de comunicar contenidos y de expresarse en lenguaje académico, propio del mundo universitario. El adecuado desarrollo de la lectura académica trae como principal efecto una capacidad de lectura comprensiva eficaz, que debe llevarse a cabo de manera direccionada y permanente, y no solo en función de una necesidad de escritura. Esta afirmación se torna aún más relevante al ver que muchas investigaciones realizadas para evaluar la habilidad de comprensión lectora en estudiantes universitarios destacan las carencias detectadas, por ejemplo, en cuanto a la falta de aplicación de estrategias de comprensión (Neira et al., 2015), desconocimiento de la estructura textual y de las convenciones discursivas de los géneros académicos (Sologuren y Castillo, 2020) o dificultades para generar inferencias a partir de la superficie textual (Guerra y Guevara, 2017).

El propósito de este artículo es presentar una investigación en torno a las habilidades de lectura académica de jóvenes que ingresaron a una institución de educación superior – una universidad privada chilena–, investigación que contempló el diseño, la elaboración y la aplicación de un modelo de evaluación diagnóstica de lenguaje académico<sup>1</sup>, considerando una población objeto de estudiantes universitarios perteneciente a cuatro cohortes distintas y que, según sus rasgos sociodemográficos, presenta dificultades para el desarrollo de competencias académicas y discursivas propias del nivel terciario, tales como trabajar y estudiar, entrar a la universidad varios años después del egreso de la educación media, además de tener una edad superior al promedio del estudiante de primer año (Bordón et al., 2015). Estos antecedentes acentúan la importancia de la lectura en el ámbito académico, pues, como señalan Pérez y Natale (2016), el desarrollo de la alfabetización académica es un factor que colabora con la inclusión social en la educación superior, dado que los estudiantes de clases más desfavorecidas suelen llegar menos preparados que los de clases más acomodadas.

Las preguntas directrices del estudio son las siguientes: el modelo de evaluación, ¿cumple con el propósito de diagnosticar capacidades iniciales de lectura académica? Los jóvenes evaluados, ¿presentan un nivel satisfactorio de comprensión de textos académicos? ¿Qué niveles de lectura están mejor desarrollados? ¿Qué tareas de lectura específicas están descendidas y requieren, por lo tanto, especial instrucción?

### ***La lectura: un proceso cognitivo y social que conduce al aprendizaje***

La lectura es una habilidad particularmente importante en el mundo actual. Permite el desenvolvimiento de los ciudadanos en la sociedad, el acceso a contenidos que se transmiten en textos escritos, el esparcimiento y el aprendizaje. Una lectura exitosa involucra diversos factores: motivación (Muñoz et al., 2016) manejo del léxico utilizado en el texto (Perfetti y Hart, 2002), conocimiento previo del mundo conceptual representado (Kintsch, 1998), del género discursivo (Bhatia, 2004) y de estructuras textuales (Pérez et al., 2016). Todos estos factores se incorporan paulatinamente en el sujeto lector, inicialmente gracias a la enseñanza formal otorgada en la escuela, aunque su desarrollo continúa a lo largo de la edad adulta.

La lectura académica se trata, por lo tanto, de un tipo de lectura dentro de una gama de posibilidades. Su característica principal es que se vincula a la academia, entendiendo por tal los espacios donde se difunde, se discute y se amplía el saber, y donde existen tradiciones, de acuerdo a cada disciplina, que implican modos de ejecutar discursivamente operaciones retóricas y de exposición de información. Desde el punto de vista de los estudiantes, el ingreso a la educación superior implica, progresivamente, asimilar y asimilarse a la cultura discursiva de las disciplinas que se imparten en su carrera, de modo que sean capaces de comprender (y, luego, de incorporar en su producción escrita) movidas retóricas y patrones textuales propios de la escritura científica (Sabaj, 2012; Venegas et al., 2016), tales como: aludir a investigaciones previas (mediante cita directa o indirecta), definir conceptos importantes, incluir tablas y/o gráficos para mostrar resultados de una investigación y explicar un vacío teórico y/o metodológico.

Frente a este desafío de una lectura compleja, el desarrollo de estrategias de lectura se vuelve necesario para lograr aprendizajes significativos (Escoriza, 2003; McNamara 2010), dado que existe una fuerte implicación entre lectura académica y aprendizaje, no solo porque leyendo se aprende, sino porque también se adquieren las convenciones discursivas de la disciplina que se estudia, lo que posteriormente debería reflejarse en una expresión discursiva y pragmáticamente apropiada.

Desde la mirada cognitiva, el modelo de construcción e integración de Kintsch (1998) se ha tomado como modelo teórico de referencia en esta investigación, debido a su aceptación en los estudios de comprensión lectora y a la solidez de su propuesta. De acuerdo a este modelo, que recoge lo planteado con anterioridad por Van Dijk y Kintsch (1983), se distinguen tres niveles de representación, elaborados por el sujeto lector, a saber: i) el código de superficie consiste en la identificación de palabras, frases y oraciones; ii) el texto base, que es la micro y la macroestructura semántica del texto, proposiciones obtenidas mediante abstracción de la superficie textual; y, iii) el modelo de situación, el cual es una representación mental del contenido del texto, que involucra una actualización de este contenido en relación con el mundo real (Tijero, 2009) y que se obtiene mediante la integración de la información del texto con los conocimientos previos y con los objetivos de lectura del lector.

### ***Evaluación de la lectura académica***

Al considerar la importancia de la lectura académica en el ámbito de la formación universitaria, surge la necesidad de su adecuada enseñanza. En este sentido, un instrumento de evaluación diagnóstica es un buen aporte, puesto que entrega a los actores educativos una mirada sobre el estado inicial de las habilidades lectoras de los estudiantes. De acuerdo con varios estudios sobre el tema (Solé, 2012; Neira et al., 2015; Coronado, 2017; Felipe y Villanueva, 2018; Cabrera y Caruman, 2020), existen carencias en la comprensión lectora de estudiantes egresados de educación secundaria y de los que ingresan al nivel terciario, especialmente en la lectura de textos expositivos y argumentativos (Meyer y Ray, 2011), dado que en este tipo de textos prima la función referencial y se diferencian de la narración, que es una secuencia familiar y más fácilmente comprensible. Estas carencias de lectura, si no son mejoradas, impactarán negativamente en el aprendizaje estudiantil, pues el éxito académico se dará en la medida en que cada sujeto pueda suplirlas.

En relación con el instrumento de evaluación diagnóstica, un objetivo específico de la investigación fue crear una prueba propia, que permitiese analizar la realidad estudiantil de manera situada. La elaboración de la prueba contempló los siguientes antecedentes:

- a) Dado que el constructo (habilidades de lectura comprensiva) está bien definido y ha sido objeto de evaluaciones previas, se hizo una revisión de los marcos de evaluación de otros instrumentos ya validados, como la prueba PISA (OCDE, 2017); la prueba ENLACE Media Superior (Reyes et al., 2009) y la prueba PIRLS (Mullis y Martin, 2013).
- b) También se consideraron elementos del currículo escolar chileno para la asignatura de Lengua y Literatura (Mineduc, 2009 y 2015), esto es: i) la distinción entre textos literarios y no literarios y la identificación de los propósitos comunicativos de cada tipo de texto; ii) la presencia de otros códigos semióticos además del lingüístico, que los transforman en

textos multimodales (O'Halloran, 2012); y iii), los objetivos de aprendizaje que se desea alcanzar a través del currículo de Lengua y Literatura.

c) Se trabajó con fragmentos de textos reales, extraídos desde géneros discursivos típicamente académicos, como artículos de investigación, páginas web educativas, manuales y textos de estudio.

d) El requisito de los textos estímulo seleccionados es que pudiesen ser abordados por egresados de la educación secundaria; esto quiere decir que no involucraran conocimientos demasiado especializados.

Las instrucciones indicaban al estudiante que, primero, debía realizar una lectura comprensiva de estos fragmentos y, luego, responder los ítems, basándose en el contenido literal y en la información que puede extraerse a partir de la superficie textual; es decir, las tareas de comprensión abarcaban la obtención de información y la realización de tareas de lectura implícita, como realización de inferencias, interpretaciones y evaluaciones del contenido leído (fondo y forma).

Para precisar mejor las tareas de lectura solicitadas a los estudiantes, en la tabla 1 se presentan las especificaciones definidas para el eje comprensión lectora.

**Tabla 1.**

*Especificaciones del eje comprensión lectora*

Habilidades comunicativas	Resultados de aprendizaje	Ítems asociados
I. Leer comprensivamente textos académicos para extraer información literal a partir de lo leído.	1. Obtener información a nivel literal.	7
	2. Extraer la idea principal de partes del texto o del texto completo.	4
II. Leer comprensivamente textos académicos para realizar síntesis e inferencias a partir de la información literal.	3. Relacionar información de distintos párrafos de un mismo texto.	4
	4. Obtener inferencias válidas a partir de la información literal de un texto.	3
	5. Interpretar propósito principal y secundario del emisor de un texto.	3
III. Leer comprensivamente textos académicos para realizar interpretaciones y evaluaciones de lo leído.	6. Evaluar e interpretar aspectos de fondo y de forma textual.	4
	<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

Fuente: Cabrera, M. (2017). *Evaluación diagnóstica de Habilidades Comunicativas año 2017*. Universidad de Las Américas. Documento de trabajo.

## Método

### *Diseño*

La investigación tuvo un carácter no experimental, *ex post facto*, descriptivo y transversal. Se analizaron los resultados obtenidos en cuatro procesos de aplicación del instrumento diagnóstico diseñado, con el fin de evaluar la habilidad de lectura académica de estudiantes que ingresan a la educación superior en una universidad chilena. De este modo, se pudo determinar

el nivel de desarrollo de la lectura académica. La variable en estudio está constituida por la habilidad comunicativa que permite comprender textos académicos escritos, en estudiantes que ingresan a la universidad.

### **Participantes**

Corresponden a los estudiantes nuevos que rindieron la Prueba de Habilidades Comunicativas –parte de la batería de pruebas de la Evaluación Diagnóstica de Ingreso– durante los años 2017, 2018, 2019 y 2020; llegando a una cifra de 21.465 estudiantes (ver tabla 2).

**Tabla 2.**  
*Cobertura de la Prueba de Habilidades Comunicativas*

<b>Año de aplicación</b>	<b>Estudiantes matriculados en primer año</b>	<b>Estudiantes que rinden</b>	<b>Porcentaje</b>
2017	5.978	5.588	93.4%
2018	6.127	5.461	89.1%
2019	6.426	5.494	85.4%
2020	5.769	4.879	84.5%
<b>Total</b>	<b>25.506</b>	<b>21.465</b>	<b>88.1%</b>

En la tabla 3 se presenta una caracterización de la muestra, a partir de los siguientes indicadores sociodemográficos: cantidad de mujeres, edad promedio, estudiantes que trabajan y aquellos que son la primera generación de su familia en acceder a estudios superiores.

**Tabla 3.**  
*Distribución de la muestra*

	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
Mujeres	60%	60%	62%	62%
Edad promedio (años)	24.7	24.7	24.4	24.1
Trabajan	43%	45%	44%	37%
Primera generación en la universidad	61%	58%	56%	53%

### **VARIABLES E INSTRUMENTOS**

Se trata de una prueba escrita, destinada a medir el nivel de alfabetización académica inicial de los estudiantes. Se rinde en línea desde cualquier computador, al inicio del primer semestre. El tiempo asignado para responderla es de noventa minutos.

Está constituida por cuarenta ítems de selección múltiple, de cinco opciones, con una respuesta correcta. Se divide en dos ejes temáticos: comprensión lectora (veinticinco ítems) y producción escrita (quince ítems). Este último eje tiene menor representatividad, debido a que consiste en una medición indirecta del proceso de producción escrita: los estudiantes no

redactan textos, sino que deben elegir una opción por ítem, que da cuenta de una selección adecuada de elementos lingüísticos, pensando en la elaboración de un texto.

En el presente artículo se aborda exclusivamente el eje comprensión lectora.

El instrumento fue diseñado considerando dos referentes: en primer lugar, otros modelos evaluativos de similares características; y, segundo, el marco teórico elaborado con anterioridad, donde se delimitó el propósito evaluativo de la prueba, así como las características de los textos estímulo y las habilidades que debían medir los ítems; información que se sistematizó a través de una tabla de especificaciones. En una primera versión del instrumento, elaborada en el año 2016, se realizó un juicio de expertos internos y externos a la universidad y se aplicó un piloto. Con los datos de esta primera aplicación, se generó una segunda versión, en la que se eliminaron los ítems con estadígrafos deficientes (dificultad, omisión y discriminación) y se mejoraron otros. Este instrumento reformulado fue nuevamente revisado por expertos y se implementó al año siguiente (2017). La secuencia descrita (aplicación, análisis de estadígrafos, modificación/eliminación de ítems de la aplicación anterior y revisión por experto de la versión modificada) se mantuvo durante los años siguientes, para garantizar la validez y la confiabilidad de la prueba.

Respecto de los niveles de logro, se establecieron dos, de acuerdo con el porcentaje de respuestas correctas que podría obtener cada estudiante, como se presenta en la tabla 4:

**Tabla 4.**

*Niveles de logro a partir de la cantidad de respuestas correctas obtenidas*

Nivel	Cantidad de respuestas correctas obtenidas	Porcentaje de respuestas correctas obtenidas	Descriptor
No logrado	0 – 23	0% - 59.9%	Los estudiantes que se ubican en este rango no tienen un manejo competente de las habilidades comunicativas evaluadas, es decir, tienen un desempeño insuficiente en el ámbito de la comprensión y la producción de discurso académico escrito, atendiendo al nivel que se esperaría en un estudiante que ingresa a la educación superior.
Logrado	24 – 40	60% - 100%	Los estudiantes que se ubican en este rango tienen un manejo adecuado de las habilidades comunicativas evaluadas, es decir, demuestran un desempeño suficiente en el ámbito de la comprensión y la producción de discurso académico escrito, atendiendo al nivel que se esperaría en un estudiante que ingresa a la educación superior.

### **Procedimiento**

La recolección de datos se realizó mediante la plataforma Moodle y el software Power BI, pues la prueba se rendía de manera *on line*. Los estudiantes fueron invitados por la Dirección General de Asuntos Académicos (DGAA) a rendir las Evaluaciones Diagnósticas de Ingreso,

como parte de su proceso de incorporación a la universidad. Una vez finalizada la etapa de aplicación, la plataforma de rendición permitía la entrega de los resultados tanto de manera individual como agrupados por carrera, facultad y campus, además de presentar indicadores sociodemográficos.

### **Análisis de datos**

Los ítems del instrumento son de respuesta cerrada, por lo que la plataforma donde se rendía contabilizaba, por estudiante, la cantidad de respuestas correctas, incorrectas y omitidas. Estos datos primarios permitieron obtener datos estadísticos por cohorte, a saber: Alfa de Cronbach del instrumento; porcentaje de logro por eje, habilidad y resultado de aprendizaje; además de índice de dificultad y de discriminación de cada ítem (ver tabla 5). La dificultad corresponde a la cantidad de sujetos que acierta con la clave y se desglosó en los siguientes rangos: un índice  $\geq 0.70$  indica dificultad baja (ítem fácil); 0.31 a 0.69, dificultad media; y  $< 0.30$ , alta. Respecto de la discriminación, los rangos son:  $> 0.40$ , excelente calidad de discriminación; 0.31-0.39, alta calidad; 0.20-0.30, media; 0.00-0.19, insuficiente; y,  $< -0.01$ , pésima; estas dos últimas categorías implican descartar el ítem, pues no cumple adecuadamente con el propósito de diferenciar a los buenos de los malos estudiantes, de acuerdo a sus respuestas en todo el instrumento (Díaz y Leyva, 2013).

**Tabla 5.**  
*Estadígrafos de la Prueba de Habilidades Comunicativas*

		2017		2018		2019		2020	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Dificultad	Fácil	9	22.5%	12	30%	8	20%	23	57.5
	Media	27	67.5%	26	65%	28	70%	16	40
	Difícil	4	10%	2	5%	4	10%	1	2.5
Discriminación	Ideal	20	50%	12	30%	27	67.5%	20	50
	Alta	10	25%	17	42.5%	8	20%	15	37.5
	Media	7	17.5%	7	17.5%	3	7.5%	4	10
	Insuficiente	3	7.5%	3	7.5%	2	5%	1	2.5
	Pésima	0	0%	1	2.5%	0	0%	0	0

### **Resultados**

El instrumento diseñado para evaluar la habilidad de lectura académica, y aplicado durante cuatro años a los estudiantes que ingresaron a la universidad, alcanzó un *n* total de 21.465 estudiantes, lo que permite apreciar que la cobertura de la aplicación fue amplia, pues la rindió más del 80% de los estudiantes nuevos (88.1%, en promedio), pues la prueba es de aplicación censal.

De acuerdo a las características sociodemográficas presentadas (tabla 3), se observa que la muestra está constituida por una mayoría de mujeres, la edad promedio de ingreso a la Universidad es 24 años, hay un grupo importante de estudiantes que además trabaja y más de la mitad proviene de familias donde los padres no realizaron estudios universitarios.

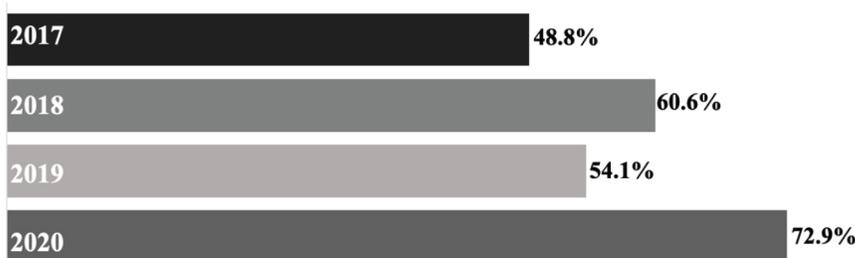
Con relación a los estadígrafos (tabla 5), se observa, a través de los años, una tendencia a que los ítems sean más fáciles para la población evaluada; en el caso de los ítems de dificultad media existe una fluctuación, siendo el valor más bajo el del 2020. En torno a los ítems difíciles, la tendencia es a no sobrepasar el 10%. Para el caso de la discriminación, se observan buenos datos, ya que la clasificación ideal y media en todos los años se mantiene por sobre un 70%. Esto indica que los ítems de la prueba permiten diferenciar a los estudiantes que saben de los que no.

Respecto de la confiabilidad, analizada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, las cifras obtenidas demuestran que el instrumento resulta confiable en su propósito evaluativo: 0.88 (2017); 0.84 (2018); 0.89 (2019) y 0.85 (2020).

A continuación, se presentan gráficos que dan cuenta de los resultados obtenidos por cada cohorte, desglosados por cada resultado de aprendizaje (RA) evaluado.

**Figura 1.**

*Porcentaje de estudiantes en nivel logrado*

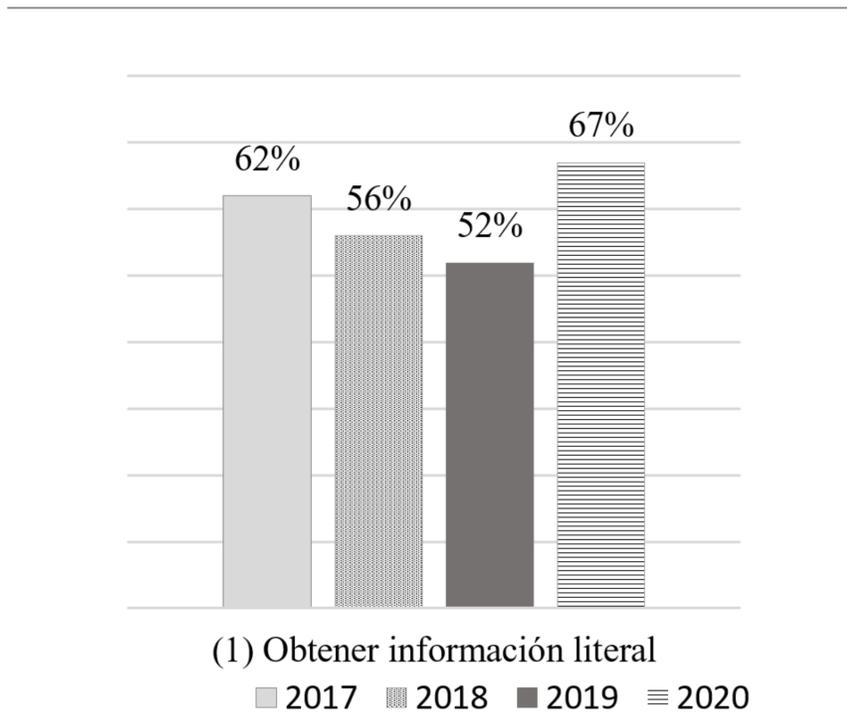


Respecto del nivel general de lectura académica, la figura 1 muestra que, si bien hay cierta disparidad en los cuatro grupos evaluados, se aprecia un dominio moderado, pues en dos cohortes (2017 y 2019) cerca de la mitad de los estudiantes de primer año no alcanzó el nivel logrado, lo que significa que sus habilidades lectoras de entrada fueron deficientes para abordar comprensivamente los textos académicos presentados. El último grupo evaluado (cohorte 2020) muestra un porcentaje mayor de estudiantes (72.9%) que sí posee habilidades básicas de lectura académica. Una mirada cronológica evidencia una mejora a lo largo del periodo considerado, aun cuando se detecta un grupo importante de jóvenes que no tiene un nivel satisfactorio de lectura académica.

El diseño del instrumento contempló la evaluación de la comprensión lectora a través de la distribución de tareas de lectura en tres niveles distintos, de acuerdo al modelo de representación mental de Kintsch (1998). Así, la habilidad comunicativa I, definida como “Extraer información literal a partir de lo leído” se traduce en el RA 1: “Obtener información a nivel literal”. Los ítems correspondientes evaluaban comprensión de información manifestada explícitamente en el texto, como relaciones causa-efecto (ejemplo: *De acuerdo al texto, ¿qué elemento constituye un efecto de la aplicación de plaguicidas en suelos cultivables?*); caracterizaciones de lugares, objetos y/o actantes (*¿Cuál de las siguientes es una característica de las sociedades que poseen democracias participativas?*); o bien, eventos y fechas asociadas (*¿En qué periodo del sueño se observa un aumento de la actividad ocular?*). La figura 2 muestra el logro de este RA.

**Figura 2.**

*Estudiantes en nivel logrado, resultado de aprendizaje 1*

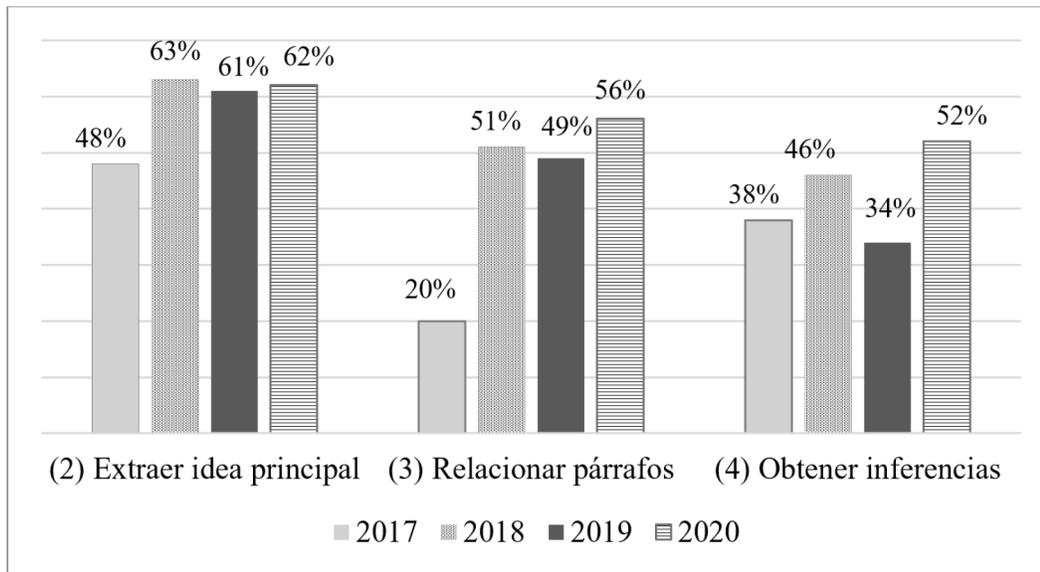


Se observa que los estudiantes poseen un nivel aceptable de localización de información literal, pues el total de la muestra se ubica sobre el 50% de logro, lo que quiere decir que, al menos, la mitad, y en algunos casos un poco más del 60%, de los evaluados, respondió correctamente los ítems asociados, demostrando así que pueden dar cuenta de la información expresada en la superficie textual.

La habilidad comunicativa II supone un primer grado de abstracción, pues los resultados de aprendizaje evaluados apuntaban a la capacidad del lector para obtener diferentes contenidos implícitos: el RA 2 se definió como: “Extraer la idea principal de partes del texto o del texto completo” y corresponde a enunciados del tipo *El tema del texto/del párrafo dos es*; el RA 3 consiste en “Relacionar información de distintos párrafos de un mismo texto”, considerando que dicha relación no es explícita y debe ser detectada por el lector, como en el siguiente enunciado: *Con respecto a la información presentada en el párrafo tres, ¿qué función cumple el párrafo cinco?*; y el RA 4: “Obtener inferencias válidas a partir de la información literal de un texto”, el cual solicitaba a los estudiantes inferir información de manera global (considerando todo el texto) o local (una parte del texto, por ejemplo: *A partir de las características de la población nacional en el periodo colonial, ¿qué se infiere respecto de las clases sociales?*).

**Figura 3.**

*Estudiantes en nivel logrado, resultados de aprendizaje 2, 3 y 4*

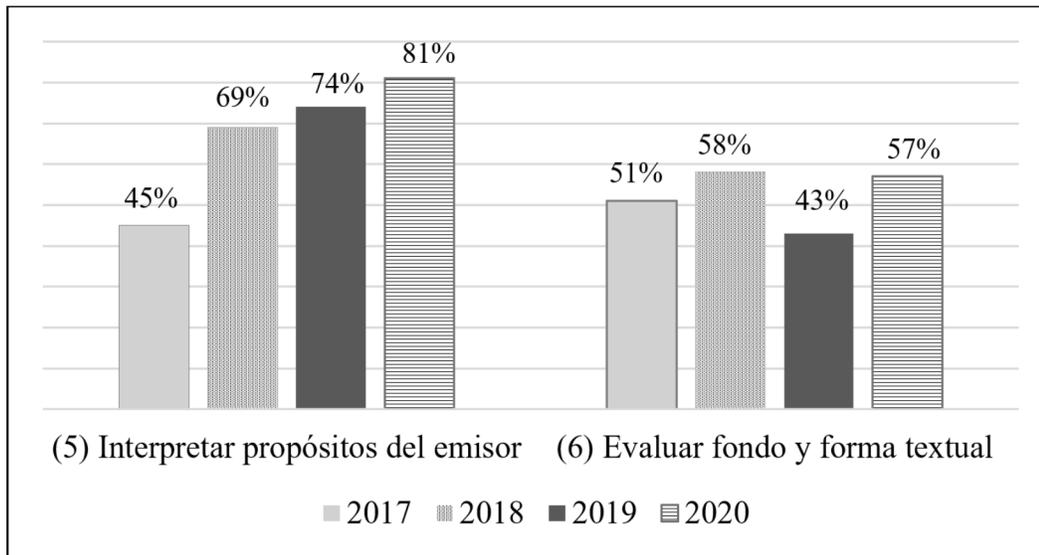


De los tres RA, el más descendido es el número 4, donde se observa que menos de la mitad de la muestra alcanza el logro y dos cohortes tienen solo al 30% de sus alumnos en el nivel logrado. Esto demuestra que la capacidad de inferir información no está bien afianzada, lo que resulta preocupante, dado que la realización de inferencias es un rasgo de los buenos lectores. El establecimiento de una relación entre párrafos (RA 3) tampoco muestra un buen estadio de desarrollo: aquí se detecta el porcentaje de logro más bajo de todos (20% en la cohorte 2017); en el resto de los grupos, aproximadamente la mitad logra un buen nivel de respuestas correctas. En tanto la habilidad de sintetizar información (RA 2) exhibe resultados superiores a los dos anteriores, de lo cual se desprende que la población evaluada tiene mejor desarrollada la habilidad de extraer ideas y/o temas centrales de partes del texto y del texto completo.

La figura 4 muestra el comportamiento de los dos resultados de aprendizaje de la habilidad comunicativa III, que evidencian una capacidad de lectura crítica, esto es, interpretativa y evaluativa.

**Figura 4.**

*Estudiantes en nivel logrado, resultados de aprendizaje 5 y 6*



El RA 5 muestra un dominio bastante bueno de la habilidad de interpretar propósitos comunicativos del emisor (principal y secundarios), lo que se traduce en que los estudiantes fueron hábiles en detectar las marcas textuales que indican la orientación, dada por el emisor, tanto a los recursos textuales como al contenido del texto, por ejemplo, cuando intenta persuadir acerca de la validez de un punto de vista (*¿Cuál es el propósito del emisor del texto leído?*). Esta interpretación se desprende a partir de los porcentajes de logro, cercanos al 70% de la muestra, exceptuando cohorte 2017, que muestra un bajo dominio de esta habilidad. El RA 6 exhibe resultados inferiores al anterior, pues alrededor de la mitad de los estudiantes no respondió correctamente los ítems asociados a evaluar aspectos de fondo (contenido) del texto y de la forma que adopta el texto (o partes de este), de acuerdo a su propósito comunicativo. La evaluación de este RA se aprecia en enunciados que inquieren por actitudes del emisor, por ejemplo, o utilidad de elementos textuales (como citas), incluidos en función de un propósito comunicativo (por ejemplo, *¿Qué recurso textual apoya la tesis del emisor?*).

## Discusión y conclusiones

La investigación realizada consideró, como material de análisis, los resultados obtenidos por cuatro grupos de estudiantes que ingresaron a una institución privada de educación superior, en el eje Comprensión Lectora de la Prueba de Habilidades Comunicativas que se aplica a los matriculados en primer año, durante cada año lectivo. Dado que esta Prueba fue diseñada de acuerdo a un modelo de evaluación original, la primera pregunta de investigación planteada inquiría acerca de la utilidad de este modelo, a partir del análisis de los resultados de las aplicaciones del instrumento elaborado. Los datos corroboraron que la Prueba logra medir de manera válida y confiable las habilidades de los estudiantes para interactuar con textos académicos, pues las validaciones de expertos implicaron mejoras en la selección de fragmentos y en la formulación de preguntas y, posteriormente, gracias a las aplicaciones, se

vio que el índice de confiabilidad (Alfa de Cronbach) fue satisfactorio, así como la dificultad y la discriminación de cada uno de los ítems.

El aporte de esta investigación se orienta en dos sentidos. Por una parte, se presenta un modelo de evaluación inédito, el cual, según los datos obtenidos, se define como una propuesta satisfactoria para evaluar lectura académica; y, por otra, se exponen y analizan los resultados de su aplicación, con el fin de ofrecer evidencia sobre las habilidades de lectura aplicadas a textos académicos, de los ingresantes a una institución universitaria. El instrumento elaborado se basó en aspectos teóricos sobre habilidades de lectoescritura en el nivel superior, en los aportes acerca de alfabetización académica y en los procedimientos lingüístico-discursivos de la escritura científica. Su propósito fue evaluar, de manera diagnóstica, a la población de estudiantes nuevos y ser así un primer paso en el proceso educativo alfabetizador que se desarrolla en la formación universitaria.

La investigación realizada ofrece dos proyecciones que apuntan a dos sentidos diferentes. Uno se relaciona con el aspecto evaluativo de la experiencia y consiste en la idea de mejorar el eje producción escrita –que actualmente es evaluado con ítems de selección múltiple– a través de la incorporación de preguntas abiertas, que permitirían evaluar textualización por parte de los estudiantes y que, sin duda, serían una mejor herramienta para acercarse a sus habilidades de escritura académica. Un segundo aspecto es de tipo didáctico y se puede sintetizar en la siguiente interrogante: ¿qué diseño didáctico resultaría eficaz para producir una mejora significativa en la comprensión lectora de textos expositivo-argumentativos, por parte de estudiantes del nivel superior? Ambas proyecciones se vislumbran como investigaciones futuras en el ámbito de la alfabetización académica.

Las dos preguntas de investigación que se formularon al inicio se relacionaban con los resultados esperados, los cuales constituyen evidencia acerca de las habilidades de lectura académica de la población evaluada. Un primer acercamiento muestra que la lectura académica está medianamente desarrollada, pues, dependiendo de la cohorte que se mire, entre el 27% y el 51% de cada grupo evaluado no alcanzó un resultado satisfactorio, lo que se amplifica en importancia si se considera que se trataba de la lectura de textos con un bajo nivel de especialización, por lo cual se esperaba que fueran abordables para estudiantes de cualquier carrera. Se apreció que no todos pudieron alcanzar un nivel mínimo de lectura comprensiva (dado por el 60% de respuestas correctas en los 25 ítems del eje Comprensión Lectora). Entonces, la primera conclusión está constituida por la siguiente inferencia: hay un grupo importante de estudiantes para quienes la lectura de textos propios de la bibliografía de sus carreras representará un mayor nivel de dificultad, dado que estos son más extensos y poseen una mayor complejidad tanto conceptual como sintáctica que los de lectura cotidiana, además de contar con un léxico especializado. Este grupo más deficitario requerirá acciones de nivelación bien orientadas y acompañamiento en su proceso de adquisición del registro académico, tarea que es cumplida, principalmente, por los docentes que dictan asignaturas en primer año.

Los resultados de cada tarea de lectura evaluada muestran diferentes grados de dominio. Así, la obtención de información literal (RA 1) muestra un buen afianzamiento, pues todas las cohortes tienen a más de la mitad de sus estudiantes en el nivel *logrado*. Esto revela habilidad

para la decodificación de la superficie textual. Sin embargo, los RA superiores muestran diferencias en cuanto a capacidades de lectura implícita: la síntesis de información (RA 2) tiene buen logro, lo que demuestra habilidad para extraer la idea principal de partes del texto o del texto completo (obtención de macroestructura semántica); en tanto la capacidad de inferir está bastante descendida (RA 4), así como la relación entre párrafos (RA 3). Estos resultados indican carencias de lectura comprensiva, pues la bibliografía (León, 2003; McNamara, 2004) ha señalado la importancia de la realización de inferencias en la lectura, toda vez que las inferencias son conexiones entre los conocimientos previos del lector y el contenido textual, por lo cual, al realizarlas, el lector está vinculando aspectos del texto que no están relacionados de manera explícita, además de anticipar posibles significados, de acuerdo a su conocimiento del tema y de intertextos. Por otra parte, la relación entre párrafos es también importante, dado que su reconocimiento implica que el lector ha sido hábil en identificar el “recorrido” del texto, en el sentido de que ha sido capaz de establecer las diferentes funciones discursivas que tienen los párrafos y las movidas retóricas que se van sucediendo, y que son propias del discurso académico.

Por último, la interpretación de propósitos comunicativos del emisor exhibe un buen logro – superior a las inferencias y relación entre párrafos–, lo que revela habilidad para determinar el posicionamiento del emisor a lo largo del texto. La evaluación del contenido y la forma textual tiene un logro menor, pero de todas maneras es alto (superior al 50% de los grupos evaluados), considerando que los mismos estudiantes tuvieron peores resultados en las habilidades anteriores. Esto se explica porque las representaciones mentales del modelo de Kintsch (1998) (esto es, texto-base y modelo de situación) no son sucesivas ni dependen unas de otras “(...) porque en realidad no es que se pase de un nivel de representación a otro, sino que los investigadores establecen dicha separación para poder estudiar el complejo fenómeno de la comprensión textual” (Tijero, 2009, p. 126). En otras palabras, y como lo corroboran los resultados obtenidos, es posible que un lector obtenga una buena macroestructura semántica del texto leído y determine propósitos del emisor, aunque su comprensión del nivel literal sea medianamente lograda y sus inferencias, limitadas.

Como idea final de la investigación, subsiste la necesidad de aplicar medidas de alfabetización académica en alumnos que ingresan a la educación superior, considerando que la evaluación diagnóstica realizada arrojó carencias en lectura académica.

## Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies-Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Continuum.
- Bordón, P., Canals, C., & Rojas, S. (2015). Determinantes de la Retención en los programas e instituciones de Educación Superior: Nueva evidencia para Chile. *Revista Estudios de Política Educativa*, 2, 176-214. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/PE\\_N2.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/PE_N2.pdf)
- Braslavsky, B. (2005). El lenguaje escrito y los actos de leer y escribir. En B. Braslavsky (Ed.), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela* (pp. 41-47). Fondo de Cultura Económica.

- Cabrera, M. (2017). *Evaluación diagnóstica de Habilidades Comunicativas año 2017*. Facultad de Educación, Universidad de Las Américas.
- Cabrera, M., & Caruman, S. (2020). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Álabe*, 21, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.11>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Coronado, A. (2017). Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje. *Magister*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.25-30>
- Díaz, P., & Leyva, E. (2013). Metodología para determinar la calidad de los instrumentos de evaluación. *Educación Médica Superior*, 27(2). <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/173>
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de estrategias de comprensión lectora*. Edicions Universitat de Barcelona.
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluri/versidad*, 4(3), 9-17. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/12210>
- Fang, Z. (2012). Language correlates of Disciplinary Literacy. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 19-34. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e31824501de>
- Felipe, A., & Villanueva, J. D. (2018). Diseño y validación de una prueba piloto para la evaluación de la competencia lectora de estudiantes universitarios. *Investigaciones sobre Lectura*, 10, 95-117. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i10.258>
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? In C. Mitchell, & K. Weiler (Eds.). *Rewriting literacy. culture and the discourse of the other* (pp. 3-11). Bergin & Garvey.
- Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2), 78-90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>
- Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. Continuum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Lea, M. R., & Street, V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- León, J. A. (Coord.) (2003). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Pirámide.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 1-12. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- McNamara, D. (2010). Strategies to read and learn: overcoming learning by consumption. *Medical education*, 44, 340-346. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03550.x>
- Meyer, B., & Ray, M. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070453.pdf>

- Ministerio de Educación (Chile) (MINEDUC). (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/270/MONO-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (Chile) (MINEDUC). (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Lengua y Literatura*. Unidad de Currículum y Evaluación. <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/>
- Montes, M. E., & López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Mullis, I., & Martin, M. O. (Eds.) (2013). *PIRLS 2016. Assessment Framework, TIMSS & PIRLS International Study Center*, Boston College.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15(1), 52-68. [http://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.941](http://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.941)
- Neira, A., Reyes, F., & Riffo, B. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, 31, 221-244. <https://doi.org/10.29344/0717621X.31.1536>
- O'Halloran, K. (2012). Análisis del discurso multimodal. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 75-97. <http://doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.75-97>
- OCDE (2017). Marco de lectura de Pisa para el Desarrollo. En *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar (pp. 31-60). OECD Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- Pérez, M., Raído, M. D., Ovalle, M., González, L., Calero, E., Piedra, A., & Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia que ayuda al alumnado de Educación Primaria. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 28, 215-242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- Pérez, I., & Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. In L. Natale y D. Stagnaro (Comps.). *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp. 13-46). Ediciones UNGS.
- Perfetti, C., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11, 189-213. <https://doi.org/10.1075/swl.11.14per>
- Reyes, S., Castillo, A., Zúñiga, A., & Llarena R. (2009). *La evaluación objetiva de la habilidad lectora en la educación media superior. Marcos de Referencia*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, (CENEVAL). [https://www.academia.edu/37624159/La\\_evaluaci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Habilidad\\_Lectora\\_en\\_la\\_EMS](https://www.academia.edu/37624159/La_evaluaci%C3%B3n_de_la_Habilidad_Lectora_en_la_EMS)
- Sabaj, O. (2012). Uso de movidas retóricas y patrones léxico-gramaticales en artículos de investigación en español. Implicancias para la enseñanza de la escritura científica. *Boletín de Filología*, 47(1), 165-186. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/22674/23991>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Sologuren, E., & Castillo, M. N. (2020). Lectura en y a través de las disciplinas: la comprensión de géneros académicos escritos. Una exploración al ámbito desde algunas teorías y modelos de comprensión del discurso escrito. *Investigaciones sobre Lectura*, 14, 42-57. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.320>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tijero, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomazein* 19(2009/1), 111-138. [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/19/6\\_Tijero.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/19/6_Tijero.pdf)
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2015). Habilidades de lenguaje académico y su asociación con la comprensión de lectura en la escuela primaria y media: Un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206. <http://www.miriadahispanica.com/revista/46bdee9011025a5f574e7933d9ba68983c038150.pdf>
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Venegas, R., Zamora, S., & Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos*, 49(S1), 247-279. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/28b1862b-59a7-4eb8-8d1a-bd3eff425b5c/doc-guia-lengua-literatura.pdf?MOD=AJPERES>

#### Notas

- 1 Se trata de la Prueba de Habilidades Comunicativas, que forma parte de la batería de Evaluaciones Diagnósticas, aplicadas al ingreso de los estudiantes de primer año.