

DESARROLLO DE HABILIDADES LINGÜÍSTICAS COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DEL ABANDONO POR FACTORES ACADÉMICOS

Línea Temática: Prácticas para la reducción del abandono: acceso, integración y planificación.

FAÚNDEZ, Fabiola

GÓMEZ, Verónica

MADARIAGA, Patricio

Vicerrectoría de Pregrado, Universidad de Talca - CHILE

e-mail: vgomez@utalca.cl

Resumen: La falta de habilidades lingüísticas puede favorecer el abandono por factores asociados al rendimiento académico (Gilardoni 2008, Velásquez et al. 2008). Por ello, la Universidad de Talca ha implementado desde el año 2006 un programa orientado a la nivelación de competencias instrumentales en este ámbito como parte de un conjunto de buenas prácticas para apoyar la inserción académica de sus estudiantes. A partir de 2011, el proceso de nivelación ha sido complementado con la aplicación de instrumentos de diagnóstico en los dominios de comprensión lectora, producción de textos y expresión oral, para conocer las capacidades de los estudiantes y adecuar la respuesta institucional de acompañamiento en esta materia. Estudios muestran que si en los primeros niveles de aprendizaje los estudiantes consiguen entender textos simples, los textos avanzados presentan dificultades para muchos estudiantes, en especial aquellos provenientes de familias de menores ingresos (Hirsch 2007). Los estudiantes universitarios no han desarrollado adecuadamente el manejo del razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora de textos escritos (Gilardoni 2008). El escaso desarrollo de esta habilidad, fundamental para enfrentar textos de naturaleza académica, dificulta que el estudiante universitario aprenda leyendo y sea un miembro competente de la comunidad académica (Velásquez et al. 2008). La insuficiente comprensión lectora redundaba en escasa capacidad para expresarse adecuadamente de manera oral y escrita, impactando en el desempeño en la universidad. **Métodos:** el diagnóstico permitió clasificar a los estudiantes que ingresan a la universidad según niveles de logro, de acuerdo a su desempeño en comprensión lectora, producción de textos y expresión oral de acuerdo a pautas pre-establecidas. **Resultados.** La aplicación de pruebas de diagnóstico revela que 40% de los estudiantes que ingresaron a la universidad en 2011 y 2012 no supera el nivel básico esperado en lectura, oralidad y producción de textos. A partir de este resultado, los estudiantes pueden acceder a dos niveles de instrucción para fortalecer sus habilidades lingüísticas. Comparaciones realizadas entre las condiciones de entrada de cada cohorte de estudiantes y los resultados académicos obtenidos en los módulos de refuerzo de las competencias lingüísticas sugieren que el acompañamiento institucional es efectivo, reforzando la importancia de contar con programas institucionales de apoyo. En este sentido, la Universidad de Talca ha implementado un programa que busca disminuir el abandono estudiantil como consecuencia de bajos rendimientos en los primeros años del pregrado.

Palabras Clave: Habilidades Lingüísticas, Programas de Apoyo, Factores Académicos del Abandono, Educación Superior en Chile.

1 Introducción

Diversos estudios nacionales e internacionales han mostrado que, en Chile, la gran mayoría de las personas tiene niveles de desarrollo bajos en habilidades lingüísticas en su idioma materno –específicamente, en los dominios de comprensión lectora y expresión oral y escrita. Por ejemplo, un estudio realizado en 2011 por la Universidad de Chile por encargo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes reveló que en el segmento etario de 15 a 65 años (en el cual se incluye a los estudiantes de educación superior) el 84% de la población en ese rango **no** demuestran una comprensión adecuada de textos largos y complejos cuyo tema no les resulta familiar (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro microdatos 2011b).

La situación de los y las estudiantes de la Universidades chilenas no parece ser muy diferente de la de la población en general. Si bien el estudio mencionado arriba indica que los lectores entre 15 y 34 años tienen un nivel de comprensión lectora mejor que los de 35 a 65 años –probablemente debido al aumento de los años de escolaridad formal en la sociedad chilena en el pasado reciente–, Velásquez, Cornejo y Roco (2008) y Gilardoni (2008) muestran que el grupo específico de los estudiantes universitarios no presenta habilidades significativas en este ámbito. Particularmente, los estudios orientados a ese segmento muestran que los y las estudiantes de la educación superior tienen bajas capacidades de enfrentar textos complejos que requieran capacidades de lectura inferencial –el tipo de texto predominante en la educación superior.

La comprensión lectora en este nivel resulta fundamental, pues esta actividad cognitiva es la que posibilita que la persona desarrolle un sinnúmero de aprendizajes relacionados con la adquisición, análisis, procesamiento y evaluación de información. Autores como Martínez (1997) y Stone Wiske (1999) plantean que, en el caso de la educación superior universitaria, la comprensión lectora

está vinculada con al menos tres puntos fundamentales para el desempeño académico:

a) el proceso acelerado de renovación y actualización de saberes, b) la necesidad de contar con estrategias de aprendizaje diversificadas, en función de la naturaleza de dichos saberes (cognitivos, procedimentales, etc.) y c) la exigencia de desarrollar capacidades analíticas que permitan transferir lo aprendido desde el texto a problemas y situaciones aplicadas al campo del saber que se estudia. Como señalan Velásquez et. al:

“La relación entre estos aspectos y un nivel de competencia lectora satisfactorio es innegable. Comprender grandes volúmenes de información, discriminar entre información apropiada y no apropiada, distinguir entre información relevante y aquella que es secundaria, captar la intención del autor del texto son habilidades fundamentales para los profesionales del siglo XXI” (2008:125).

En una línea similar, la capacidad de expresarse por escrito más allá de la función expositiva resulta particularmente importante en un contexto educativo que promueve la vinculación temprana de los y las estudiantes con el entorno social y laboral.

Conscientes de esta situación y de la necesidad de reparar las deficiencias, más que buscar causas, en muchas universidades chilenas y latinoamericanas se han implementado programas remediales de habilidades lingüísticas para estudiantes que ingresan a las aulas de educación superior. En el caso específico del cual se ocupa esta ponencia, la Universidad de Talca (Chile) implementó, a partir del año 2006, cursos orientados a la nivelación de competencias instrumentales en este ámbito como parte de un conjunto de buenas prácticas para apoyar la inserción académica de sus estudiantes. Dichos cursos forman parte de un programa de formación general –el Programa de Formación Fundamental, PFF de aquí en adelante– que a su vez se implementó como parte de la

transformación curricular basada en el desarrollo de competencias de esta casa de estudios. El objetivo de la transformación es, básicamente, implementar planes de formación, en todas las carreras de la institución, orientados a apoyar el desarrollo, por parte de los y las estudiantes, de competencias profesionales –entre ellas, competencias relacionadas con habilidades lingüísticas (comprensión lectora, comunicación oral y escrita).

Esta ponencia se centra en la implementación y evolución de esta iniciativa, desde el punto de vista de su papel como práctica que facilita la inserción académica de los estudiantes y que, al proporcionarles herramientas para alcanzar mejores niveles de comprensión lectora y expresión oral y escrita, ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja. Con ello, ofrece la posibilidad de reducir los factores académicos asociados al abandono, aunque esta relación particular no se explora en este trabajo.

2. Nivelación de competencias lingüísticas

Como se observó en la sección precedente, a partir del año 2006 la Universidad de Talca implementó un curso –obligatorio para todas las carreras de dicha casa de estudios– orientado a mejorar las competencias lingüísticas del alumnado. Este curso se dictaba el primer semestre del primer año, con la finalidad de preparar a los y las estudiantes recién ingresados para enfrentar los textos complejos que son parte esencial de la mayoría de las asignaturas.

Sin embargo, a poco andar pudo observarse que existía una gran disparidad en las competencias de entrada de los y las jóvenes, asociadas tanto a los colegios de origen (públicos, privados o mixtos) como al puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), examen nacional cuyos resultados determinan la posibilidad de ingreso a determinadas carreras. Estas relaciones

marcaban tendencias, aunque no se encontraron asociaciones fuertes que permitieran determinar que una variable podía predecir a la otra. Esta constatación, con todo, sugería la necesidad de contar con un sistema de “filtros” que permitieran distinguir entre, por una parte, estudiantes que difícilmente alcanzaban los niveles mínimos de comprensión lectora y expresión oral y escrita acordes con lo requerido para abordar aprendizajes más complejos asociados frecuentemente a las demandas que impone la educación superior; y por otra, aquellos estudiantes que cumplían con los niveles más básicos pero que requerían de apoyo para alcanzar niveles medios en estas competencias.

Según la literatura, entre los factores asociados a bajos niveles de comprensión lectora y expresión oral y escrita está el origen socio-económico de los y las estudiantes. Ello, porque la amplitud de vocabulario con que cuentan los jóvenes y el conocimiento previo de los temas sobre los que se lee –aunque sea conocimiento superficial– resulta clave para el desarrollo de habilidades lingüísticas (Hirsch 2007). Hay que subrayar la importancia que la investigación concede al conocimiento o la experiencia previos (*background knowledge*) del lector cuando se habla de comprensión lectora: se sostiene que cuanto mayores sean los conocimientos previos de que disponga el lector, mayor será su conocimiento del significado de las palabras, así como su capacidad para predecir y elaborar. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Comportamiento Lector aplicada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en 2011, al examinarse el tiempo dedicado a la lectura según ingreso socio-económico, el quintil V – correspondiente al 20% de la población de mayores ingresos en Chile– tiene un comportamiento significativamente diferente del resto de la población en lo que se refiere a lectura: se declaran lectores frecuentes en porcentajes mayores que el resto de los quintiles (77%, frente a un promedio de 58% en los quintiles I a IV) y también señalan con mayor frecuencia leer por placer y no por

obligación. Consultados acerca del origen del hábito de leer, este segmento de la población también señaló –en proporciones significativamente mayores que el resto de los encuestados– haber sido estimulados a leer más allá de las obligaciones escolares por sus padres o familiares cercanos, quienes además tenían el hábito de la lectura (45% del V quintil frente a un promedio de 23% de los quintiles I a IV). Se observa que a medida que las personas se declaran como lectoras frecuentes, aumenta la proporción de quienes declaran que en su casa las personas con las que vivía leían habitualmente libros, diarios o revistas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro Microdatos 2011a).

Este antecedente es relevante para la Universidad de Talca, debido a que un porcentaje mayoritario de los y las estudiantes que ingresan a nuestra casa de estudios provienen de los quintiles menos favorecidos, por lo tanto tienen menos posibilidades de verse expuestos a situaciones que les permitan ampliar su vocabulario y sus horizontes de interés en términos de materias de las cuales tengan un conocimiento previo, lo cual favorecería el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. En una línea similar, cerca del 70% de nuestros estudiantes provienen de familias en las cuales ellos y ellas son la primera generación en acceder a la educación superior (Universidad de Talca 2011); por este motivo, no cuentan con el apoyo de familiares que hayan pasado por la experiencia de enfrentar un texto de nivel universitario o de producir un escrito del mismo nivel. Un pequeño porcentaje, que no supera el 10%, cuentan con padres que han pasado por la experiencia de la educación superior.

Considerando todos estos antecedentes, a partir de 2007 el proceso de nivelación ha sido complementado con la aplicación de instrumentos de diagnóstico en los dominios de comprensión lectora, producción de textos y desde 2011 en expresión oral, para conocer las capacidades que traen los y las estudiantes al momento de ingresar a la Universidad y adecuar la respuesta institucional de

acompañamiento en esta materia. Asimismo, desde este año 2011 se definieron dos niveles, consistentes con la clasificación internacional en esta materia:

Comunicación Oral y Escrita I, que en términos de comprensión lectora se sitúa en el nivel de la *comprensión literal*. En él, el lector debe poner en práctica dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Los lectores de este nivel focalizan uno o más fragmentos de información explícita, tienen dificultades para distinguir entre información relevante y no relevante; reconocen tema principal o propósitos en textos cuyo contenido les resulta familiar, y realizan conexiones simples entre el contenido del texto y conocimientos de la vida cotidiana (Pérez Zorrilla 2005). En términos de expresión escrita, se esperaba la capacidad de estructurar un texto expositivo coherente, sin errores ortográficos o gramaticales que comprometieran la legibilidad del texto y el uso adecuado de formato para citas y referencias. Este fue definido como el nivel mínimo. En términos de expresión oral, se definió como umbral mínimo la capacidad de estructurar una presentación en un tiempo estipulado, presentando toda la información que se definiera como relevante de manera clara y ordenada.

Comunicación Oral y Escrita II, en tanto, se sitúa en el nivel de la *reorganización de la información*, esto es, una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis (Pérez Zorrilla 2005). Los lectores de este nivel localizan uno o más fragmentos de información que satisfaga múltiples criterios en textos de diversos propósitos; reconocen la idea principal de un texto, realizan relaciones simples y discriminan información satisfactoriamente en términos de su relevancia para el tema principal; son capaces de hacer inferencias de bajo nivel y de hacer comparaciones asociadas entre el texto y sus conocimientos externos. En términos de expresión escrita, se esperaba la capacidad de estructurar un texto argumentativo básico que tuviera una

estructura clara (tesis, bases, garantías, respaldos), estableciendo una distinción entre argumentos y evidencias, usando formatos adecuados para citas y referencias. En cuanto a la expresión oral, se añadió al umbral mínimo la capacidad de responder preguntas y objeciones.

3. Metodología.

Como parte del perfil de egreso basado en competencias de cada carrera de la universidad, se incluye el apoyar a los y las estudiantes en el logro de la competencia de “Comunicar de modo pertinente en forma oral y escrita en situaciones diversas y propias de su formación profesional”. Como se ha explicado en los puntos anteriores, esta competencia lleva asociada el logro de las habilidades de comprensión lectora, comunicación escrita y oral. Es por ello que inicialmente en cada año académico las nuevas cohortes de ingreso a la Universidad de Talca deben, obligatoriamente, enfrentar una batería de tres pruebas que miden niveles de entrada en los planos de comprensión lectora, redacción de textos y expresión oral. Tales pruebas permiten evaluar las capacidades de entrada de los estudiantes a la vida universitaria. De los resultados obtenidos en ellas los alumnos pueden eximirse, en el nivel 1, de la realización del módulo Comunicación Oral Escrita I, si superan el umbral mínimo definido para el curso.

En lo específico, las pruebas corresponden a:

Una prueba de **comprensión lectora** en la cual se presentan tres textos de distinta complejidad: un texto narrativo literario, un texto no literario expositivo, un texto literario argumentativo. A partir de estos textos se estructuran tres tipos de ítems:

Comprensión literal: el alumno demuestra su capacidad para identificar información explícita en el texto.

Comprensión inferencial: el alumno demuestra su capacidad para realizar inferencias directas del texto a partir de la información que aparece ahí.

Lectura crítica: el alumno demuestra su capacidad de evaluar y emitir juicios fundados acerca de la información presente en el texto a partir de los significados y de las estructuras textuales.

La prueba considera como puntaje de corte para la aprobación 60% de logro en la prueba (16 puntos).

La **segunda**, una prueba de **comunicación escrita** en la que esta habilidad se evalúa a través de un ensayo en el que los alumnos deben expresar y fundamentar su opinión con respecto a un tema preestablecido. Este tipo de evaluación, que en términos lingüísticos corresponde a un discurso de tipo argumentativo, es una importante herramienta para buscar evidencias de las habilidades de comunicación escrita, como asimismo, de los procesos de razonamiento de quien los produce. En lo específico, la prueba contempla la medición de las siguientes dimensiones:

Ortografía: empleo de las reglas ortográficas de la lengua (literal, puntual y acentual).

Vocabulario: amplitud y precisión del vocabulario; adecuación de éste al registro de habla formal.

Cohesión textual: corrección gramatical oracional y uso adecuado de conectores.

Uso de párrafos: corrección en el uso de párrafos e inclusión de una idea central en cada uno de ellos.

Estructura global: el texto presenta tesis, argumentos, contraargumento y conclusión.

Calidad de la argumentación: coherencia global de la argumentación; variedad y calidad de los argumentos en función de una tesis.

Contraargumento: coherencia de la argumentación a partir de uno o más contraargumentos.

Evaluación global: evaluación de la efectividad del texto en función *del grado de comunicabilidad del mensaje requerido*.

En el caso de comunicación escrita, se tomó como punto de corte el nivel de desempeño de

la rúbrica que representa un nivel mínimamente aceptable (2 puntos).

La **tercera** prueba corresponde a una prueba de **comunicación oral**. La comunicación oral puede definirse como el intercambio de información que acontece en toda relación interpersonal y su importancia para la vida académica y profesional es de más en más reconocida y demandada como una habilidad deseable de ser evidenciada. La prueba que midió esta habilidad consistió en una evaluación de desempeño en la que se miden los siguientes aspectos: ritmo, volumen, entonación, léxico, organización de la exposición, norma lingüística, expresión corporal, gestual, sintaxis, presentación.

Para dar por aprobada esta prueba los estudiantes debían aprobar con carácter de satisfactorio los criterios de léxico, organización de la exposición y presentación.

Se realizó un muestreo por conveniencia para evaluar las habilidades de comprensión lectora, comunicación oral y escrita de los estudiantes que ingresaron a las 21 carreras de pregrado dictadas en la Universidad de Talca durante el año 2011. De esta manera 1.227 alumnos (equivalente al 97,34% del total de estudiantes que ingresaron a la universidad en dicho año) fueron evaluados en expresión escrita, mientras que 1.201 alumnos (equivalente al 95,98% del total de estudiantes que ingresaron a la universidad) fueron evaluados en relación a sus habilidades de comprensión lectora.

Las pruebas de comprensión lectora y comunicación escrita fueron aplicadas a la cohorte de ingreso 2011, al inicio del año académico, durante el periodo de inducción para estudiantes nuevos que realiza tradicionalmente la institución.

Posteriormente se procedió a la generación de base de datos y corrección automatizada para el caso de la prueba de comprensión lectora, sus resultados fueron revisados y validados por el equipo de Vicerrectoría de Docencia a cargo del proceso global de aplicación.

Asimismo, las pruebas de comunicación escrita fueron revisadas una a una por un equipo de 14 correctores especializados. Este proceso también incluyó corrección de doble ciego y verificación de correcciones.

Los estudiantes que aprobaron satisfactoriamente las tres pruebas se eximieron de cursar el módulo Comunicación Oral y Escrita I. Los estudiantes que no aprobaron alguna de las pruebas debían realizar el módulo mencionado. En tanto, todos los estudiantes debieron cursar el módulo Comunicación Oral y Escrita II durante el segundo semestre.

4. Plan de análisis. El rendimiento de los estudiantes en cada prueba es descrito usando medidas de tendencia central y de dispersión. Para estimar la proporción de estudiantes que fueron calificados como aprobados y reprobados se utilizaron pruebas de significancia a partir de la prueba X^2 para comparación de proporciones. Con el objetivo de determinar si el rendimiento en las pruebas diagnósticas era un predictor del rendimiento en el módulo de “Comunicación oral y escrita II” se realizó una regresión lineal múltiple de pasos sucesivos. Finalmente se comparan los rendimientos por carrera usando un ANOVA simple.

5 .Resultados

Como se señaló anteriormente, el 97,34% de la cohorte de ingreso 2011 fue diagnosticada en relación a sus habilidades de ingreso en comunicación escrita, mientras que el 95,98% de dicha cohorte fueron evaluados en relación a sus habilidades de comprensión lectora al momento de matricularse en la universidad.

Según la metodología implementada, los estudiantes que aprobaron satisfactoriamente la prueba de comprensión lectora y la de comunicación escrita fueron 533. Estos estudiantes rindieron la prueba de comunicación oral. Los que aprobaron esta última prueba fueron 285, siendo finalmente este número de alumnos el que se eximió de cursar Comunicación Oral y Escrita I.

El listado de carreras se indica en la tabla siguiente.

Tabla 1. Listado de carreras de pregrado.

CARRERA
AGRONOMÍA
ARQUITECTURA
CPA
DERECHO
DISEÑO
FONOAUDIOLOGÍA
Ing. CIVIL EN COMPUTACIÓN
Ing. CIVIL INDUSTRIAL
Ing. COMERCIAL
Ing. EN BIOINFORMÁTICA
Ing. EN CONSTRUCCION
Ing. EN INFORMÁTICA
EMPRESARIAL
Ing. EN MECATRÓNICA
Ing. FORESTAL
Ing. MECANICA
MUSICA
KINESIOLOGÍA
MEDICINA
ODONTOLOGIA
PSICOLOGÍA
TECNOLOGÍA MEDICA

Una vez que los 1227 estudiantes correspondientes a la cohorte de ingreso 2011 cursaron durante ese año el módulo Comunicación Oral y Escrita II se contó con resultados sobre su rendimiento. Esta información se analizó en relación con los logros reportados por estos mismos estudiantes al iniciar el año en el proceso de evaluación diagnóstica que se describió durante este estudio. A partir de ello se puede inferir que el rendimiento general de los estudiantes de ingreso 2011 se encuentra por sobre los

criterios mínimos de aprobación tanto para comprensión lectora ($M= 17,94$ sobre 15,00; $DT= 4,11$) como comunicación escrita ($M= 2,05$ sobre 1,99; $DT= 0,10$). De esta manera la frecuencia de aprobados fue de 67,1% ($f= 889$) de aprobación para comprensión lectora y 55,2% ($f= 732$) para comunicación escrita. Cabe destacar que la proporción de estudiantes que aprobaron resulta ser significativamente superior a la proporción de estudiantes que reprobaron ($X^2_{[1]}=154,875$ y 14,582; $ps= 0,001$ en ambos casos).

Se realizó una regresión lineal simple de pasos sucesivos para identificar si el rendimiento general obtenido en las pruebas diagnósticas es un predictor del rendimiento en el módulo de comunicación oral y escrita II. Para ello se consideraron como variables independientes las puntuaciones obtenidas en cada prueba. El modelo de regresión utilizado indica que ni las habilidades de comunicación escrita ni las de comprensión lectora son predictores significativos del rendimiento final de éstos en el curso de Comunicación oral y escrita II ($R^2= 0,104$; $F_{[2]}= 2,164$; $p= 0,144$). Fortaleciendo la hipótesis (al menos en forma indirecta) respecto a que los estudiantes tienden a nivelar sus competencias en comunicación oral y escrita durante el primer semestre. La Tabla 2 en la página siguiente presenta los cambios en la estimación del modelo.

Tabla 2. Resumen del modelo

Resumen del modelo				
Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ. de la estimación
1	,440 ^a	,194	,104	23,03865

a. Variables predictoras: (Constante), CompLect,
ComEscr

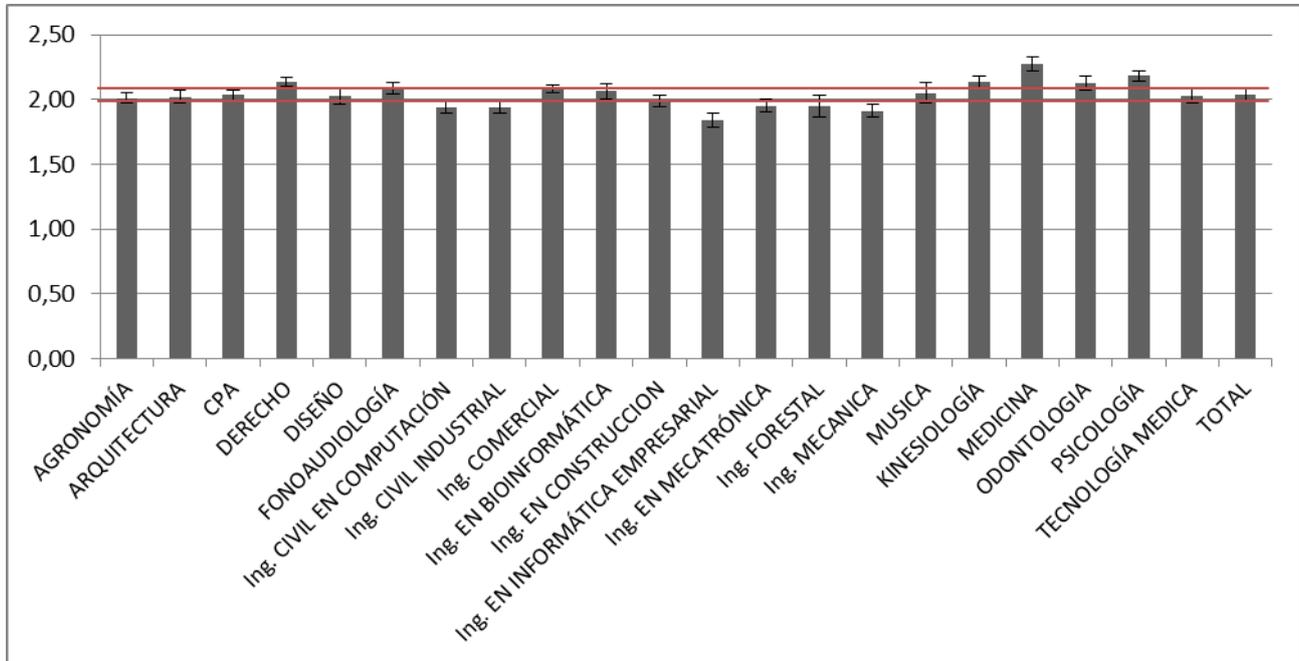
El rendimiento en cada prueba, por carrera, se muestra en las figuras 1 y 2 en la página siguiente:

Cuando se comparan los niveles diagnósticos por carrera se observa que sólo Medicina y Psicología presentan niveles más altos que el resto de las carreras respecto a comunicación escrita ($M= 2,27$ y $2,18$). Mientras que los niveles más bajos corresponden a Ingeniería Informática Empresarial e Ingeniería Mecánica ($M= 1,84$ y $1,91$). Todos los casos significativamente más altos respecto a la media total evaluada ($F[20]= 4,363$; $ps \leq 0,001$), tal como se observa en la Fig. 1.

Respecto a la prueba de comprensión lectora se observa una mayor heterogeneidad en la distribución de los resultados, tal como puede ser visto en detalle al observar la Fig. 2. De esta manera destacan las carreras de Medicina y Odontología como aquellas que presentan los mejores puntajes ($M= 23,23$ y $20,32$), mientras que las carreras de Ingeniería Forestal e Ingeniería Mecánica presentan los puntajes más bajos respecto a la media general de puntuación obtenida en esta prueba diagnóstica ($M= 15,29$ y $15,37$). En todos los casos las medias descritas son significativamente diferentes respecto a la media general de todos los estudiantes evaluados para esta prueba diagnóstica ($F[20]= 11,731$; $ps \leq 0,001$).

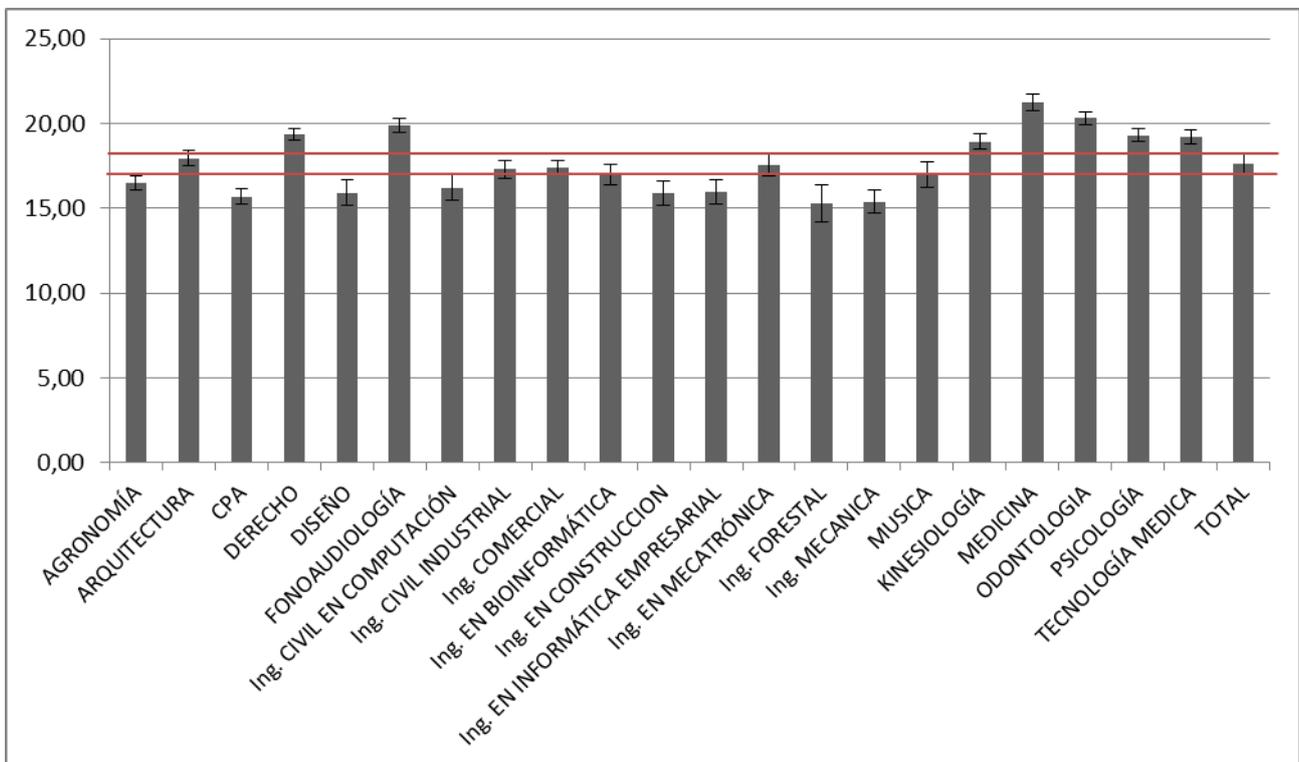
En relación al rendimiento observado en el módulo de comunicación oral y escrita II, se identifica la misma tendencia general, de modo que el rendimiento en las pruebas diagnósticas no resulta ser un predictor significativo del rendimiento en el módulo en ninguno de los casos ($R^2s \leq 0,093$; $F_{[2]}= 2,213$; $p \geq 0,320$).

Fig. 1 Puntaje promedio en prueba diagnóstica de comunicación escrita por carrera.



Nota: CPA corresponde Contador Público y Auditor

Fig. 2 Puntaje promedio en prueba diagnóstica de comprensión lectora por carrera.



Nota: CPA corresponde a Contador Público y Auditor.

6. Conclusiones.

El modelo de regresión utilizado indica que ni las habilidades de comunicación escrita ni las de comprensión lectora demostradas por los y las estudiantes en las pruebas de diagnóstico son predictores significativos del rendimiento final de éstos en el curso de Comunicación oral y escrita II ($R^2= 0,104$; $F[2]= 2,164$; $p= 0,144$). Ello fortalece la hipótesis (al menos en forma indirecta) respecto a que los módulos remediales implementados por la Universidad de Talca favorecen la nivelación de las competencias de los(as) estudiantes en los ámbitos de comunicación oral y escrita. Con ello, se cumpliría el objetivo de proveer al estudiantado con un "piso mínimo" de habilidades en este ámbito, que les permita enfrentar con éxito la vida universitaria -aún cuando, cabe señalar, se encuentran en un nivel todavía bajo desde el punto de vista global.

Como buena práctica para disminuir el abandono de los estudios superiores, el fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora y comunicación escrita aumenta las posibilidades de que los y las estudiantes enfrenten con éxito las exigencias académicas de la vida universitaria. Ello dependerá, por supuesto, de que dichas habilidades continúen desarrollándose y el estudiante aplique (y amplíe) las estrategias aprendidas en la etapa de nivelación de competencias para lograr superar la etapa de la lectura literal y la expresión escrita básica. No obstante, contar con datos respecto de las competencias comunicativas que los y las estudiantes logran al terminar el primer año de universidad también permitirá avanzar en la dirección de pensar estrategias metodológicas que incentiven la lectura y la expresión escrita en un nivel superior.

Agradecimientos

Agradecemos al Magíster Felipe Cornejo por su invaluable apoyo en la elaboración de bases de datos y análisis estadísticos para este trabajo.

Referencias

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro Microdatos (2011a) *Diagnósticos del Estado de la Lectura en Chile: Encuesta de Comportamiento Lector a Nivel Nacional*. Extraído el 14 de Agosto 2012 de: www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/.../planfomentolectura1.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Centro Microdatos (2011b) *¿Comprendemos lo que leemos? Hacia una sociedad lectora*. Entrega de resultados de la encuesta de comportamiento lector. Documento de divulgación a la prensa, Diciembre 2011.
- Hirsch, E.D. (2007) La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos 108*. Santiago: Centro de Estudios Públicos, pp. 229-252.
- Gilardoni, C. (2008) Hábitos lectores de los universitarios. Ponencia presentada XIII Conferencia Internacional de Bibliotecología: Acceso a la información y ciudadanía: experiencia e innovación. Santiago de Chile, 4-5 Octubre 2008.
- Martínez, M.C. (1997). El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario. En M.C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, pp. 11-41.
- Pérez Zorrilla, M. (2005) Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.
- Stone Wiske, M. (1999). La importancia de la comprensión. En M. Stone Wiske (comp.). *La Enseñanza para la Comprensión*. Barcelona: Paidós. 21-31.
- Universidad de Talca – Dirección de Análisis y planificación institucional (2011) Informe 2 de progresión del estudiante: matrícula de primer año 2011. Talca: documento de trabajo interno.