

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



**FORTALECIMIENTO DEL NIVEL DE LA HABILIDAD COGNITIVA VERBAL
COMPENSATIVA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE
FONOAUDIOLÓGIA DE PRIMER AÑO**

POR LORENA MARÍA LUNA VELASCO

**Informe presentado a la Facultad de Educación de la Universidad
Católica de la Santísima Concepción para optar al grado académico de
Magíster en Educación Superior**

PROFESOR GUÍA: Pilar Andrea Jara Coatt

CONCEPCIÓN, AGOSTO 2017.

DEDICATORIA

A mis 3 + 1.

AGRADECIMIENTOS

A mi profesora guía, Pilar Jara Coatt, por su acompañamiento y ayuda.

Al equipo CREAR-USS, especialmente a David Jara Sánchez, Metodólogo e Investigador Instituto CREAR, que sin conocernos, fue un apoyo fundamental y desinteresado en este proceso.

A Cecilia Larraín Dougnac por su apoyo, ayuda y cariño

A Mauricio Andreo C. por su incondicionalidad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

TÍTULO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	10
1.1 Presentación del problema	10
1.2 Justificación del problema	15
1.3 Antecedentes bibliográficos y contextuales	17
1.4 Población a intervenir.....	50
1.5 Antecedentes metodológicos del diagnóstico.	56
1.6 Resultados del diagnóstico	59
CAPÍTULO II DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	74
2.1 Presentación de los objetivos de intervención.	74
2.2 Definición de actividades de intervención	76
2.3 Estrategia evaluativa del plan de intervención.	81
CAPÍTULO III RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.....	87
3.1 Análisis de los resultados a partir de los indicadores propuestos en la intervención.....	87
3.2 Análisis de los condicionantes de los resultados del proyecto.	120
CAPÍTULO IV CONCLUSIONES	124
4.1 Contrastación de resultados con los objetivos de intervención.	124
4.2 Reflexión y proyecciones de la intervención	131
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134
5.1 Referencias de libros	134
5.2 Referencias de recursos electrónicos.	136
6. ANEXOS	143

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA.....	PÁGINA
I.1 Resultados de Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) de la institución, entre los años 2012-2016.	31
I.2 Comparación entre NEM y PSU.....	52
I.3 Total de estudiantes matriculados y respuestas válidas para el análisis del diagnóstico.....	60
I.4 Resultados de Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA), variable Verbal Comprensiva, entre los años 2012-2016, estudiantes Fonoaudiología sede Concepción.	62
I.5 Número de estudiantes en las distintas categorías de la Habilidad Verbal.....	62
I.6 Comparación del promedio PMA de percentiles obtenidos por Fonoaudiología, estudiantes de la sede y estudiantes del universo completo de la Institución de educación superior.....	65
I.7 Número de estudiantes y Nivel de las PMA.....	66
I.8 Número de estudiantes y Nivel de las CEEA.....	66
I.9 Comparación de las CEEA entre los estudiantes estudiados y el total de estudiantes de la sede y de la institución.....	71
I.10 Número de estudiantes en la subdimensión de Selección de Ideas Principales (SIP).....	72
III.11 Frecuencia de la utilización de estrategias en la lectura de textos... ..	101
III.12 Valoración de los resultados de la guía de trabajo.....	101
III.13 Comparación de los índices INAP.....	113
III.14 Valoración sobre el trabajo grupal y el desarrollo de la habilidad verbal.....	114

III.15 Valoración sobre desarrollo de caso clínico y habilidad verbal comprensiva.....	115
III.16 Valoración sobre la relación del caso clínico y la integración de asignaturas”	115
III.17 Relación de lecturas pre-sesión y el aprendizaje	116
III.18 Valoración sobre la relación de lecturas previas y la comprensión de contenidos.....	117
III.19 Valoración sobre la asociación de la comprensión verbal y el desempeño profesional.....	117

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIONES	PÁGINA
1-1 Gráfico: Dependencia Administrativa de los establecimientos educacionales.....	51
1-2 Gráfico: Tipo de establecimiento de Procedencia.....	51
1-3 Gráfico: Personas con las que vivirá el estudiante durante el año académico.....	53
1-4 Gráfico: Nivel educacional de los padres General.....	53
1-5 Gráfico: Nivel de estudios terciarios de los padres.....	54
1-6 Gráfico: Primera Generación en acceder a Educación Superior.....	55
1.7 Gráfico: Situación Laboral de los estudiantes	56
1.8 Gráfico: Porcentaje de estudiantes con necesidad de Apoyo Psicoeducativo de la carrera Fonoaudiología cohorte 2016.....	62
1.9 Gráfico: Distribución de estudiantes en las categorías bajo, medio y alto de la habilidad verbal	63
1.10 Gráfico: Comparación de la PMA Habilidad Verbal en cohorte 2014-2015 y 2016.....	68
1.11 Gráfico: Comparación de la CEEA, Selección de Ideas Principales en cohorte 2014-2015 y 2016.....	70

3.12 Gráfico: Comparación de calificaciones de las guías de trabajo entre las secciones de primer año de Fonoaudiología..	99
3.13 Gráfico: Valoración de la encuesta docente.....	104
3.14 Gráfico: Comparación evaluación pre y post intervención de la Habilidad Verbal.....	107
3.15 Gráfico: Comparación evaluación pre y post intervención de la Habilidad Verbal en los años 2014-2015 y 2016... ..	107
3.16 Gráfico: Comparación de las Habilidades Mentales Primarias Pre- Post Institucional.....	108
3-17 Gráfico: Comparación evaluación pre y post intervención de la estrategia de Selección de Ideas Principales.....	109
3-18 Gráfico: Comparación evaluación pre y post intervención de las CEEA.. ..	10909
3-19 Gráfico: Continuación Comparación evaluación pre y post intervención de las CEEA.....	10910
3-20 Gráfico: Comparación de la evaluación pre y post intervención de la totalidad de las CEEA.	10911
3-21 Gráfico: Comparación de la estrategia de estudio SIP en el tiempo	10912

RESUMEN

El presente proyecto de intervención educativa se desarrolló con estudiantes de educación superior de una institución privada de la octava región, con el propósito de determinar el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de primer año, tras la implementación de un plan de Intervención en la asignatura Fundamentos de Fonoaudiología II, la que se realizó entre los meses de agosto y diciembre del año 2016.

La institución estudiada realiza una evaluación de entrada a todos los estudiantes y a partir de ésta, se determina el perfil de ingreso de los jóvenes (Índice de caracterización académica inicial, ICAI). Una parte de la evaluación, considera las habilidades mentales primarias y la otra, la evaluación de las estrategias de estudio y aprendizaje que desarrollan los estudiantes en la educación escolar y secundaria.

La intervención estuvo referida a potenciar la comprensión verbal a través del manejo de la estrategia de selección de ideas principales, con la intención de poder mejorar, en alguna medida, los aprendizajes de estos estudiantes.

Los resultados obtenidos dan cuenta por una parte, de la importancia de determinar, en las instituciones de educación superior, las características de entrada de los jóvenes para que puedan proveer los apoyos necesarios y por otra, que tanto estudiantes como docentes deben realizar un trabajo cooperativo y en conjunto que logre garantizar entre otros, el éxito académico.

INTRODUCCIÓN

El presente informe da cuenta de la intervención pedagógica que se realiza como etapa final del Magíster en Educación Superior, mención Pedagogía Universitaria.

Se presenta el problema que llevó a realizar esta investigación, sus causas y algunas de las posibles estrategias o medidas que se podrían implementar en los estudiantes que ingresan a la educación superior, los cuales presentan grandes déficits en distintos ámbitos, tanto cognitivos como conductuales y actitudinales.

La intervención se desarrolló con el objetivo de potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva a través de una estrategia de estudio y aprendizaje. Se presentan los argumentos teóricos y contextuales de la problemática, se explica el proceso y los instrumentos de evaluación, el abordaje de la intervención y los resultados obtenidos.

Esta investigación es una innovación ya que en ninguna carrera de la institución, se había realizado una intervención de estas características.

Finalmente, se sugieren, a partir de los resultados obtenidos, algunas consideraciones que pudiesen apoyar a estos jóvenes en su incursión en la educación superior.

Capítulo I:
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO I DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

La educación superior ha presentado grandes y vertiginosos cambios, en poco tiempo y en muchos aspectos, tanto a nivel internacional como nacional; desde el número de estudiantes que ingresan, hasta las características socio culturales que presentan.

Al respecto Castillo y Cabezas (2010, p.45) comentan:

En los últimos años en Chile, se ha ido consolidando una visión que muestra una progresiva apertura de la educación superior a segmentos de la población que antiguamente se encontraban excluidos de este nivel educativo.

Estos autores sostienen que, como el Estado está proporcionando más recursos y ayudas estudiantiles, como acceso a becas y créditos universitarios, las expectativas de los jóvenes y sus familias se han incrementado. Comentan además, que también influye este mayor acceso, al aumento del número de jóvenes que se interesan en rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) el cual ha incrementado de un 61,4% en el año 2004 a un 86,5% en el proceso de admisión 2009 (Castillo, 2007, citado en Castillo y Cabezas, 2010).

También mencionan que, al aumentar la cobertura del sistema, se produce un incremento importante de las matrículas de los jóvenes que desean ingresar a la educación terciaria, lo que coincide con los datos aportados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP, 2007) que establece que en 50 años la matrícula en Chile aumentó 30 veces, es decir, de 20.000 estudiantes matriculados en instituciones de educación superior para 1957,

en el año 2006 esta cifra aumenta a 651.000 alumnos. Los últimos datos, dados a conocer por el Consejo Nacional de Educación (CNED) contabilizan 1.161.222 alumnos matriculados en la educación superior el año 2016 (Universia Chile, 2016).

De este gran universo de estudiantes, 167.578 asisten a universidades estatales del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch), 137.047 a universidades privadas del Cruch, 119.351 a universidades privadas con admisión vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) y 1221.358 a otras universidades privadas (Universia Chile, 2016).

Esta masificación de ingreso de jóvenes a la educación superior trae consigo múltiples variables que afectan entre otros en la formación, docencia, tipo de estudiantes, formas de aprendizajes, etc. ante lo cual, las Instituciones de Educación superior no estaban o no están preparadas.

Es así, como además de la masificación de jóvenes interesados en realizar estudios en la educación superior, se evidencia el dilema de la diversidad de personas que ingresan, por lo que las instituciones deben hacerse cargo y lograr que cumplan los planes curriculares y logren el perfil de egreso que cada carrera se plantee.

Por otra parte, además de esta diversidad hay que considerar que un 70% de ellos son estudiantes de “primera generación” en la educación superior y que los capitales culturales son muy diversos. Según Armanet (2005) (citado en Castillo y Cabezas, 2010, p. 46) “siete de cada diez jóvenes que estudian una carrera provienen de familias en las cuales ninguno de sus miembros tuvo esa oportunidad”. Este primer acercamiento generacional hacia la educación superior implica muchos cambios, uno de estos, es la movilidad social generando cambios que afectan “la estructura social y las oportunidades de vida de las personas” (Torche, 2006, p. 1).

Castillo, J. y Cabezas, G. (2010, p.46) plantean que “sólo recientemente en Chile se ha establecido el interés por profundizar el conocimiento de este grupo estudiantil”. La mayor parte de estos jóvenes provienen de colegios particulares subvencionados o municipalizados y una menor proporción de colegios técnicos -profesionales.

A partir de los antecedentes expuestos, este estudio se basa en el análisis de este tipo de estudiantes y para ello se analiza la caracterización del perfil de ingreso que se desarrolla anualmente en una universidad privada de la octava región.

El análisis de este estudio se centra específicamente en la identificación y caracterización, que presentarían estos estudiantes, de las Aptitudes Mentales Primarias (PMA) y de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (CEEA) las cuales serían, por una parte, uno de los factores determinantes de las altas tasas de reprobación de las asignaturas de Ciencias Básicas (mayor a 50%) durante el primer semestre académico y, por otra, aunque en menor proporción, la deserción del sistema educativo o cambio de carrera o de institución superior. Estos resultados deficientes provocarían en el estudiante una baja en el interés por lograr sortear con éxito sus exigencias académicas.

Al identificar e intervenir estas habilidades deficitarias se puede lograr disminuir las tasas de reprobación provocando que el estudiante aumente su autoestima e interés por lograr el éxito académico.

Al respecto Bernal, Batista y Bermúdez en un estudio realizado en la Universidad Tecnológica de Panamá argumentan que la tasa de reprobación de los estudiantes de primer año es 42,1%, mientras que la tasa de abandono es de 51.3%, asociando a esto el costo económico del estudiante, lo cual tendría un “efecto en lo Institucional, personal y social” (2012, p. 2) .

Es así como los resultados de este estudio permitieron visualizar los factores determinantes de estas cifras, lo cual derivó en “adoptar políticas orientadas

a aumentar la calidad del producto terminal educativo” (Bernal, Batista y Bermúdez, 2012, p. 2).

Investigadores del Centro de estudios MINEDUC (2012) comentan que producto del desarrollo que ha experimentado el sistema educativo en Chile, ha permitido a un nuevo y diverso grupo de jóvenes acceder a la educación superior, trayendo consigo el desafío de retenerlos en las instituciones y /o programas de estudio a los que ingresan.

En base a esta idea, González y Uribe argumentan que “las nuevas necesidades de estos jóvenes, asociado a la poca capacidad de adaptación del sistema a sus necesidades, serían uno de los factores más relevantes del alto número de estudiantes que abandonan sus programas de estudio.” (2005, citado en MINEDUC, 2012, p. 1)

El Sistema de Información de Educación Superior (SIES) informa que al segundo año, un 38% de los estudiantes universitarios, un 55% de los estudiantes de Institutos Profesionales (IP) y un 53% de los estudiantes de Centro de Formación Técnica (CFT) ya no se encuentra matriculados en la misma institución a la que ingresaron (MINEDUC, 2012, p.3).

Lo anterior no sería un fenómeno aislado, por lo que interesa no solo al Estado sino a los distintos estamentos involucrados; generando por una parte que el Estado pierda recursos y por otra que los estudiantes y sus familias queden con deudas financieras; esto, sin mencionar además, la frustración, descontento y desmotivación de los jóvenes.

En relación a la tasa de titulación oportuna González y Uribe (2002), desde hace varios años, mencionan que los CFT tenían mejor posibilidad de titular a los estudiantes en los años que dura cada carrera (0.54), posiblemente porque son carreras más cortas en comparación con las universidades (0.39).

Al respecto también hacen una comparación entre las instituciones del CRUCH y las privadas, donde la tasa de titulación oportuna es mayor en las tradicionales (0.50) que las privadas (0.30). Algunos de los determinantes de

la retención serían: vocación definida, prácticas tempranas, asignaturas que aproximan al ejercicio profesional tempranamente, contenidos y las estrategias de estudio tienen bidireccionalidad en los primeros años a la educación secundaria, los docentes se preocupan por los resultados negativos y generan estrategias de apoyo al estudiante, mejores expectativas laborales al término de su carrera o el título profesional es requisito para poder ejercer.

En el mismo sentido, Espinoza (2015, p. 8) menciona también que una las causas externas de retención de los estudiantes serían “las políticas institucionales referidas a la baja contratación de docentes plantas y alta presencia de docentes part time” esto asociado a bajos resultados académicos de los estudiantes lo que generaría aumento de la deserción y fracaso estudiantil, escasa articulación entre la formación académica y el contexto laboral, baja empleabilidad de los egresados, etc.

Debido a los fundamentos anteriores, esta investigación se basa en uno de los tantos determinantes que implicarían el fracaso estudiantil, por lo que se propone la intervención en el ámbito de las estrategias de estudio que logren potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva (comprensión verbal) en estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología de una Institución de Educación Superior Privada.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Como se comentó anteriormente, la educación superior se ha visto enfrentada a grandes cambios, no tan solo en nuestro país, sino también en contextos internacionales. Este desafío tiene distintas aristas, por un lado la docencia universitaria, si se considera que cada vez se requieren más competencias pedagógicas y capacitaciones en el ámbito didáctico, evaluativo y curriculares por parte del docente (Espinoza, 2015) y por otro, también tiene relevancia la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes que ingresan a la educación terciaria los que requieren diferentes apoyos para lograr el éxito en el aprendizaje y la formación profesional.

Esta diversidad impacta en la deserción y fracaso educativo, donde una de las causas más determinantes de éstos es el rendimiento académico (Informe Universidad de Chile, 2008).

Según el informe mencionado, una de las principales causas de deserción es “dificultades por bajo nivel académico previo de los estudiantes” seguida por la situación económica de sus familias (75.6% universidades del CRUCH y 66.7% universidades privadas).

Algunos determinantes de este rendimiento académico deficiente serían: baja motivación y problemas vocacionales en los estudiantes que ingresan; debilidades académicas previas; debilidades de metodologías de enseñanza y aprendizaje por parte del docente e insatisfacción con la carrera (Universidad de Chile, 2008).

Los problemas vocacionales irían directamente relacionados con los problemas de información que poseen los postulantes, ya que según el Informe de la Universidad de Chile (2008), éstos además de querer conocer lo relacionado con el ámbito académico propiamente tal, requieren orientación con respecto a las exigencias de la carrera y las competencias personales de cada uno.

Los problemas de rendimiento académico podrían ser “una brecha entre las exigencias de la carrera y la formación de base adquirida en años anteriores a la educación superior” (Informe Universidad de Chile, 2008, p. 5). Esta brecha podría deberse, según este informe, a debilidades de contenidos, estrategias de estudios deficientes y metodologías de enseñanza aprendizaje muy distintas a las conocidas por ellos en la educación secundaria.

Así como las estrategias de aprendizaje se relacionan con los problemas de rendimiento académico, también se relacionan a factores tales como la inteligencia (Cano, 2006; Escalante & Rivas, 2002; Martínez & Galán, 2000; Schmeck & Grove, 1979; Van Den, 2006, citado en Kohler, 2013). La inteligencia entendida bajo el enfoque de “Inteligencias Múltiples” y dada la relevancia de estimular las habilidades del pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes en distintos contextos educativos, específicamente en el nivel terciario, es que se debería evaluar las habilidades cognitivas superiores para permitir identificar en los estudiantes un perfil clarificador y orientador de su desarrollo.

Es así que este estudio se basa, por una parte, en la Teoría Multifactorial de la Inteligencia de Thrustone (1938, citado en Cano, 2006; Escalante & Rivas, 2002; Martínez & Galán, 2000; Schmeck & Grove, 1979; Van Den, 2006, citado en Kohler, 2013) y por otra, en el cuestionario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (CEEAA) desarrollado por Weinstein y Palmer (2002, citado en Micin, et al., 2016). que evalúa el uso que hacen los estudiantes de estrategias de aprendizaje y estudio.

L.L. Thurstone (1990) realizó un estudio de las Aptitudes Mentales Primarias (PMA) en cuatro áreas específicas: verbal, numérica, espacial y de razonamiento las cuales asociadas a las habilidades relacionadas con los componentes del aprendizaje estratégico, es decir, los métodos que utilizan los estudiantes para lograr los aprendizajes, serían la base para el éxito académico que quieren alcanzar los estudiantes y que esperan sus familias, El argumento anterior motiva esta investigación, la cual se basó en

reconocer, por una parte, y estimular por otra, algunos niveles de estas aptitudes y estrategias. En este sentido, el poder reconocerlas, activarlas y potenciarlas, podría implicar en el estudiante un aumento de la habilidad cognitiva verbal comprensiva, (de aquí en adelante HCVC) y por consiguiente una adaptación exitosa a la educación superior y una proyección más favorable para el contexto universitario actual.

Ante esta problemática es que se presenta la siguiente interrogante:

¿De qué manera influye la estrategia de estudio y aprendizaje “Selección de Ideas Principales” en el aumento de la habilidad cognitiva verbal comprensiva?

Por la fundamentación anterior , es que este estudio se basó en la evaluación e intervención de algunas de las habilidades mentales primarias y estrategias de estudio en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología, cohorte 2016, de una universidad privada de la VIII región en la asignatura de Fundamentos de Fonoaudiología II.

ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CONTEXTUALES

A partir de las mayores posibilidades de acceso a la educación universitaria, es que se están integrando jóvenes masivamente, lo que trae como consecuencia cambios de regulación en la políticas de estado, llevando consigo a la privatización de la educación superior y dando paso a un sistema de libre mercado (Brunner y Uribe, 2007, citado en Acuña et al. 2009).

Estos cambios, dan la posibilidad a las personas de los quintiles más bajos poder acceder a la educación superior, Kremerman (2007, citado en Acuña et al. 2009, p. 2) comenta que: “hacia el año 2003, solo el 14.5% del primer

quintil (el más pobre) accedían a la educación superior, versus el 73.7% que lo hacía perteneciendo al quinto quintil, correspondiente al grupo más rico del país”.

Este rápido e importante aumento en la cobertura de la Educación Superior Chilena estaría también asociado a políticas de financiamiento que han permitido el ingreso de sectores que siempre habían estado excluidos (SIES, 2014; OECD, 2009; Donoso, 2009, citado en Micin et al. 2016). Esto también se relaciona al carácter aspiracional que tiene la educación superior para la familia chilena (Fukushi, 2010, citado en Micin et al. 2016).

La reciente incorporación de personas que antes no podían acceder a la educación terciaria, plantea nuevos desafíos para todas las instituciones, especialmente para las universidades. Es así como toma relevancia generar un ambiente acogedor y de aprendizaje que apoye y potencie al estudiante para que pueda tener éxito en el proceso de formación profesional y pueda vincularse, una vez finalizado, a la vida laboral del país.

Durante mucho tiempo, la tarea de adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes, responsabilizaba directamente al estudiante. Esta forma, ha tenido un vuelco significativo que ha generado cambios relevantes en el modo de aprender y sitúa al estudiante en el centro del quehacer formativo, generando que los aprendizajes recaigan sobre diversos actores del sistema educativo. Es así, como las instituciones, además de acoger a una gran diversidad de jóvenes, deben generar también mecanismos, acciones y estrategias que logren el éxito académico, por ejemplo evaluaciones diagnósticas, programas de nivelación, entre otros.

La mayor cobertura y diversificación, trae como consecuencia el impacto de otros factores que, hasta el momento, no se habían presentado en este nivel de educación. Uno de ellos, son los diversos tipos de educación escolar del que provienen; al respecto la OCDE (2009, citado en Acuña et al. 2009, p.3) señala que

Los alumnos de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y familias más ricas. Si la aprueban, es menos probable que logren los puntajes más altos que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades.

El informe señalado anteriormente, plantea que algunas de las principales causas de la desventaja inicial de los estudiantes, es la desigualdad económica, el rol que cumplen instituciones paralelas en la preparación de los estudiantes de mayores ingresos, como los preuniversitarios y la poca capacidad de completar los programas de estudio en la educación pública.

A modo de ejemplificar estas diferencias, si se analizan los resultados de la prueba de Selección Universitaria (PSU) en relación a los ingresos familiares, se observa que los estudiantes de nivel bajo presentan un promedio de PSU de 467 puntos, nivel medio 517, nivel medio alto 568 y nivel alto 609 puntos (Corbalán, Contreras, Redondo. 2007).

Según se comenta en el informe de la OPECH Y CESCC (2009, p.4) en Chile “se ofrece un desolador paradigma de la injusticia en materia educativa, y negar esto implica asumir la insostenible hipótesis de que la inteligencia está repartida desigualmente según la clase o el estrato social de pertenencia”.

Esta inequidad en la educación trae consigo dilemas con respecto a la calidad de educación que se entrega en el país, tema que, desde un tiempo a esta parte, ha implicado abrir diálogos en los distintos estamentos políticos del gobierno, tanto del actual como de sus predecesores y que ha llevado a la implementación de una reforma en las políticas educacionales.

Es así como en el año 2015 se puso en marcha esta reforma la cual, acarrea un cambio de paradigmas desde los conceptos de Inclusión Escolar, Carrera

Docente, Gratuidad, Ley de Educación Superior y otros proyectos de ley en trámites legislativos (MINEDUC, 2015).

Lo anterior avala y se vincula con este estudio, ya que los estudiantes intervenidos provienen mayoritariamente de colegios de dependencia administrativa municipal o subvencionada y un mínimo porcentaje de colegios particulares pagados. El 61% de los estudiantes de la cohorte 2016 corresponde a primera generación en su familia en acceder a la educación superior y un 20% son estudiantes laborantes (Micin et al., 2016), esto implicaría que los estudiantes estarían en desventaja por competencias básicas para enfrentar exigencias.

En esta nueva propuesta a hacerse responsable de todos los estudiantes que ingresan a la educación superior en distintas condiciones, es que muchas instituciones de educación superior, ya sea privadas o pertenecientes al Consejo de Rectores (Cruch), están implementando procesos diagnósticos y programas remediales o de nivelación de los estudiantes que ingresan por primera vez a la educación terciaria (Castillo y Cabezas, 2010).

El 92% de los estudiantes de la Universidad de Talca provienen de colegios municipalizados y subvencionados, presentando diversos déficit de su formación, entre los cuales se reconoce la dificultad en la comprensión lectora, cálculos matemáticos y de lenguaje, lo que impacta en sus rendimientos e implica la deserción en los primeros tres semestres (Araneda y Oyarzún, 2016).

Este nuevo perfil de ingreso se ha convertido en un desafío para las instituciones, las cuales están optando por desarrollar e implementar programas remediales y de acompañamiento para mejorar la permanencia de los estudiantes y evitar las altas tasas de deserción, sobretodo en el primer año académico (Donoso, Donoso y Frites, 2013, citado en Micin et

al.2016). Al respecto, Micin, Farías, Carreño et al. 2015 (citado en Micin, et al. 2016, p.7) plantean que:

Como parte de las políticas públicas se ha reconocido la necesidad de orientar y potenciar dichos esfuerzos a fin de instalar una cultura que reconozca la responsabilidad de las instituciones en proveer los soportes necesarios que hagan viable la trayectoria académica del estudiante.

Es así como y en consecuencia con los cambios generados a nivel de educación superior, es que los criterios se han modificado, según lo dispuesto en la Ley N° 20.129 del año 2006. Estos criterios son: Evaluación para la Acreditación de las Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura desarrollados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile, 2015).

Dentro de estas modificaciones, en el punto N° 12 (p.15), se señala que: “La carrera o programa cuenta con mecanismos de autorregulación y efectúa en forma sistemática procesos de autoevaluación y utiliza la información disponible, provenientes de los diagnósticos efectuados, para diseñar e implementar acciones de mejora continua”.

Debido a lo anterior, es que estos organismos han debido implementar programas de nivelación y de acompañamiento para mejorar la permanencia de sus estudiantes.

En este contexto de mejorar las condiciones iniciales de los estudiantes, Gil, Miranda y Vásquez (2015) en relación a los programas de nivelación, fundamentan que las tutorías o acompañamientos realizadas por docentes, personal administrativo o profesional y por estudiantes de cursos superiores son las prácticas mayoritariamente utilizadas por las instituciones para lograr la integración y el apoyo educativo que necesitan los estudiantes de primer

año con distinta preparación, capitales culturales y características socio-demográficas.

Estos apoyos y nivelaciones se realizan también en el contexto internacional, donde instituciones como Oxford y Cambridge han innovado en la implementación de tutorías o acompañamientos (Lapeña, Sauleda & Martínez, 2011, citado en Gil, Miranda y Vásquez, 2015) así como también, en las metodologías TICs (Sánchez, 2011, citado en Gil, Miranda y Vásquez, 2015).

La institución donde se realizó este estudio, incorpora cursos de Nivelación Académica a cargo del Centro de Rendimiento y Apoyo al estudiante (en adelante CREAR) realizando acciones como: la capacitación de docentes en Estrategias de Aprendizaje y la determinación del Perfil de Ingreso a través del Instrumento de Caracterización Académica Inicial, (en adelante ICAI), implementando también el modelo de tutorías para las carreras participantes del Programa de Acompañamiento Continuo (Micin, et al. 2016).

El centro CREAR cuenta con un Director y un equipo de profesionales, pedagogos y psicólogos educacionales que acompañan el proceso académico de los estudiantes de la institución estudiada en sus cuatro sedes (Santiago, Concepción, Valdivia y Puerto Montt).

El objetivo de estas capacitaciones a docentes, es entregar información y herramientas pertinentes y funcionales, que puedan incorporar en sus prácticas pedagógicas, con la intención de desarrollar en sus estudiantes, habilidades que potencien el aprendizaje. Es así, como se seleccionan tres puntos de intervención: Gestión de la concentración, Selección de Ideas principales y Procesamiento de la información (ICAI-USS, 2016). Según se explica en el informe del índice de Caracterización Académico Inicial (en adelante ICAI) se eligen estos focos, ya que son los que presentarían deficitarios los estudiantes de esta institución al ingreso, determinado a través de la aplicación del Cuestionario de Caracterización Inicial.

Estas capacitaciones se realizan con Docentes del Departamento de Ciencias Químicas y Biológicas de la Facultad de Ciencias y con docentes de la Facultad de Odontología. Es importante mencionar, que los informes se realizan desde el año 2011 y que las áreas deficitarias se mantienen en el tiempo y son transversales a los estudiantes de la institución.

La evaluación a través de la implementación del ICAI, se realiza para contar con metodologías de evaluación válidas y confiables, que permitan recolectar datos de calidad para conocer las necesidades y potencialidades de los estudiantes, esto con el objetivo de retroalimentar las iniciativas educativas que se implementan a lo largo del proceso académico, y orientar intervenciones oportunas dirigidas a los estudiantes de esta universidad (ICAI-USS, 2016).

El ICAI es una herramienta de evaluación compleja y multidimensional, que consiste en una serie de pruebas que son presentadas al estudiante a través de una plataforma web diseñada para estos efectos. La aplicación es de carácter presencial y considera grupos de 25 estudiantes que lo completan en 80 minutos. Además, establece un procedimiento estandarizado con examinadores capacitados en la aplicación del instrumento. Ésta se realiza en los laboratorios de computación, en todas las sedes de la Institución en estudio (Informe ICAI- USS, 2016).

El informe ICAI establece que “esta evaluación se realiza en base a un protocolo definido y probado para controlar variables externas que pudiesen incidir en los resultados” ICAI-USS, 2016, p.14).

Entre los principales objetivos de esta evaluación se encuentran:

a) Informar a las carreras de la institución superior acerca de la caracterización de los estudiantes en cuanto a variables relevantes para el

aprendizaje, el rendimiento y la adaptación al contexto universitario, y sugerir lineamientos generales de intervención.

b) Identificar estudiantes que presentan mayor necesidad de apoyo psicoeducativo, a fin de orientar a las carreras en el diseño de metodologías educacionales pertinentes que contribuyan a la adaptación académica y social de este grupo a la educación superior (ICAI-USS, 2016).

El ICAI, se aplica a nivel nacional a todos los estudiantes de primer año durante el mes de febrero y marzo de cada año académico. Se compone de tres partes que representan distintas áreas relacionadas con el proceso de adaptación académica:

- I. Cuestionario Sociodemográfico.
- II. Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA).
- III. Cuestionario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (CEEA).

El modelo de diagnóstico ICAI, se sustenta sobre la base del modelo de Aprendizaje Estratégico desarrollado por Claire Weinstein.

A continuación se describe cada uno de los elementos señalados

- I. Cuestionario Sociodemográfico.

Este cuestionario se construyó en la institución de educación superior en la cual se realizó este estudio, en base a una revisión bibliográfica acerca de los procesos de adaptación y deserción en la educación superior, en el contexto nacional (Díaz, C. 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Canales y De los Ríos, 2007, citado en Micin et al., 2016) e internacional (Pineda y Pedraza, 2011; Salinas y Llanes; 2003; Corominas, 2001; Tinto, 1989, citado en Micin et al., 2016).

Las variables consideradas en este análisis sociodemográfico son: Grupo familiar, nivel educacional de los padres, condición laboral del estudiante, notas de enseñanza media, puntajes PSU, estudios anteriores, lugar de residencia durante el año académico, condición de maternidad o paternidad, entre otras variables (Micin et al., 2016).

II. Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA).

Se incorpora en el ICAI, el Test de Aptitudes Mentales Primarias (en adelante PMA) basado en las contribuciones de L.L. Thurstone al estudio de las habilidades cognitivas, permitiendo identificar en los estudiantes un perfil de su desarrollo a través de cuatro áreas: verbal, numérica, espacial y de razonamiento. Esto, por la importancia de estimular las habilidades de pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes en contextos universitarios (Micin et al. 2016).

III. Cuestionario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (CEE).

Este cuestionario, desarrollado por Weinstein y Palmer (2002) (Micin, et al. 2016, p. 17), “evalúa el uso que los estudiantes hacen de estrategias de aprendizaje y estudio, relacionadas con los componentes del aprendizaje estratégico: Habilidad, Voluntad y Autorregulación”.

Cabe mencionar que, tanto el PMA, como el CEE), cuentan con adaptaciones chilenas (Micin et al., 2016).

Luego de la aplicación y el posterior análisis, el CREAR envía los respectivos informes (por sede) a cada carrera. A continuación, convoca a una reunión a los directivos de las carreras para presentar y analizar los datos diferenciadamente para idear estrategias de ayudas tanto metodológicas, como de enseñanza para los estudiantes.

El ICAI, no se vuelve a aplicar, a no ser que alguna carrera lo solicite, para evaluar a los mismos estudiantes posterior a la estadía en la educación superior de tres o cuatro años. En la carrera de Fonoaudiología no se ha realizado nuevamente la aplicación de éste.

La carrera ingresó al programa de acompañamiento en el año 2015 siendo el principal objetivo aumentar la tasa de aprobación de la asignatura de Biología, ya que por malla curricular no se imparte la asignatura de Química, que es el otro curso de nivelación.

El desarrollo de este diagnóstico, también ha orientado la incorporación de nivelaciones temáticas y disciplinares, basada en sus resultados e incorporar, por ejemplo, Programas de Nivelación de Cálculo y de Lectura y Escritura Académica los que se desarrollaron e implementaron en base a los resultados deficitarios de las variables verbal y numérica del test PMA, así como también ha permitido la incorporación progresiva de carreras al programa de acompañamiento.

Las medidas de apoyo se fundamentan también en las variables sociodemográficas que presentan los estudiantes, es así como más del 50% de ellos es primera generación que accede a educación superior y donde más de un cuarto de éstos confirma que al menos uno de sus dos padres no ha finalizado la educación secundaria. (ICAI-USS, 2016).

Otra variable que se ha mantenido en el tiempo, es la procedencia de establecimientos particulares subvencionados, aumentado de 51% el 2012 a 62% el 2015. Influye también, la de tener que trabajar durante el año académico y este sería el 25% de los jóvenes que ingresan. Al año 2015, el 26% de los estudiantes debió cambiar su residencia en el primer año de estudio (ICAI-USS, 2016) lo cual impactaría sobre el estudiante al no contar con la red de apoyo familiar; considerando además que la mejor o peor adaptación al mundo universitario es la de tener que trabajar durante el año académico lo cual sería el 25%.

En relación al punto 2 del diagnóstico ICAI, Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) los autores Woyno y Oroño (1990), mencionan que se basa en los estudios de los psicólogos L. Thurstone y T. Thurstone, quienes desarrollaron la teoría de las “Habilidades Mentales Primarias” (Primary Mental Abilities) fundamentándose en el hecho de que además de poder clasificar la inteligencia con Cociente Intelectual, desde el análisis cuantitativo, también se puede describir desde el análisis cualitativo, como la existencia de diversas habilidades de distinta naturaleza.

Es así como, un mismo sujeto puede presentar un alto desarrollo de una habilidad mental, pero carecer de otra, donde “el análisis factorial” ha hecho posible medir separadamente estas habilidades (Woyno y Oñoro, 1990, p.1).

El Análisis factorial es una “técnica estadística de reducción de datos usada para explicar las correlaciones entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores” (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010, p. 19). El estudio de esta teoría comenzó en el siglo XX y el modelo inicial fue propuesto por Spearman en 1904 para validar su teoría respecto a la inteligencia, utilizándose su modelo en ciencias diversas como las Sociales, Economía y Biología (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010).

Al respecto Varren, 2006 y Caballo (2002, citado en Pérez, Martínez de la Rosa, Velázquez et al., 2012, p. 4), plantean que:

Las habilidades mentales son características y capacidades propias del ser humano que pueden ser consideradas como una destreza que nos ayuda en la ejecución de una cosa o un acto (.....) son aptitudes para la reacción de tipo simple o complejo, psíquico o motor, que han sido aprendidas por un individuo hasta el grado de poder ejecutarlas con rapidez y esmero a lo largo y en cualquier circunstancia de su vida.

Como fundamento al diagnóstico de las PMA la Institución investigada, hace referencia a un artículo de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México la cual desarrolló un estudio a jóvenes de primer año de Licenciatura en Derecho con el objetivo de “poder realizar una propuesta dirigida a las actividades académicas contribuyentes a la formación profesional del alumnado y solución de problemas educativos”, identificando por una parte las Habilidades Mentales Primarias y por otra, el Interés Vocacional de los estudiantes (Pérez et al., 2012, p.186).

Este estudio basó su fundamentación en que el sistema educativo actual es un medio y una posibilidad de lograr obtener un título profesional, el cual “significa para la sociedad mexicana ascender en el aspecto económico y social” (Irigoyen, Cárdenas & Jiménez, 2009, citado en Pérez et al., 2012, p. 186). Por esta razón el sistema de educación superior debe mejorar continuamente la calidad de la formación. Sin embargo, comentan estos autores, que “el panorama de la educación superior no es muy alentador, ya que durante el proceso de selección, los exámenes de admisión no evalúan habilidades y conocimientos que permitan conocer el perfil de ingreso que posee el aspirante” (Pérez et al., 2012, p.186); por lo tanto es que se hace imprescindible conocer el perfil de ingreso de los jóvenes para poder desarrollar e implementar programas de apoyo y nivelación. En la institución investigada, el responsable de desarrollarlo es el CREAR.

L.L.Thurstone, estableció ocho habilidades mentales primarias: Comprensión verbal, Comprensión Espacial, Raciocinio, Habilidad para el cálculo, Fluidez verbal, Memoria, Percepción y Habilidad Motriz (Woyno y Oñoro, 1990, p. 1). El test de “Habilidades Mentales Primarias” que se utilizó en esta investigación, evalúa el grado Intermedio, es decir, de las ocho habilidades evalúa cuatro, que son: Comprensión verbal, Habilidad para el cálculo,

Raciocinio, Comprensión Espacial. Como una forma de complementar la información, es que se mencionan y describen, a pesar de que esta investigación solo es referida a la habilidad verbal comprensiva.

1. Comprensión Verbal:

Es la habilidad para entender ideas expresadas en palabras. Esta habilidad es esencial para todo tipo de actividades en las que la información se obtiene a través la lectura u oyendo el lenguaje hablado, permitiendo entablar excelentes relaciones interpersonales (Pérez et al., 2012, p. 190).

Habilidad Verbal: “Es la capacidad para comprender ideas expresadas en palabras. Implica dominio del lenguaje (conceptualización y clasificación), bagaje conceptual y capacidad de memoria” (CREAR-USS, 2016, p.12).

2. Habilidad para el cálculo:

Algunas de las personas que poseen esta habilidad son por ejemplo los matemáticos, contadores, científicos, y analistas de sistemas, por mencionar algunos de los que presentan estas capacidades más desarrolladas. Las principales actividades que realizan son el manejo de los números aplicados en resolver rápida y fácilmente sencillos problemas cuantitativos así como su agrupación y clasificación (Pérez et al., 2012, p. 190).

Habilidad Numérica: “Es la capacidad de manejar números, de resolver rápidamente y con acierto problemas cuantitativos. La capacidad de cálculo es útil para el éxito académico en aritmética, estadística y toda clase de disciplinas en que el cálculo matemático sea un componente principal” (Micin et al., 2016, p. 12).

Con respecto a las dos primeras variables definidas, en la institución investigada, históricamente aparecen descendidos las habilidades mediadas

por el contexto socio educativo, es decir, habilidades verbales y numéricas, bajo el percentil 50, considerando el número total de estudiantes entre los años 2011-2015. En el año 2016, por primera vez se evidencia un aumento al percentil 61; sin embargo, al realizar la comparación con los estudiantes de Fonoaudiología, éstos siguen presentando percentiles bajo 50 (Fuente, ICAI, 2015, citado en CREAR-USS, 2016).

En el año 2016, por primera vez se evidencia un aumento al percentil 61; sin embargo, al realizar la comparación con los estudiantes de Fonoaudiología, éstos siguen presentando percentiles bajo 50 (Fuente, ICAI, 2015, citado en CREAR-USS, 2016).

3. Raciocinio:

Esta habilidad se caracteriza por la facilidad para solucionar los problemas basados en deducciones lógicas, así como determinar o crear un plan de desarrollo próximo a seguir y ponerlo en ejecución con resultados benéficos (...) es una característica de la mente en las que se puede poner en juicio un acto o acción analizándola desde varias perspectivas entre sí y formando un conocimiento nuevo en la experiencia del ser humano. (...) se le considera como "un importante factor interno que influye en el aprendizaje significativo (Ausubel, 2010, p. 228, citado en Pérez et al., 2012, p}.190).

Razonamiento Lógico: "Es la capacidad para resolver problemas lógicos, prever y planear. Involucra pensamiento Inductivo (inferir la norma general de casos particulares) y pensamiento Deductivo (capacidad de extraer la conclusión lógica de ciertas premisas)" (CREAR-USS, 2016, p. 12).

4. Comprensión Espacial: "Es la habilidad de visualizar objetos en dos o tres dimensiones a través de la formación de un modelo mental del mundo. Personas con esta habilidad tienen la facilidad para hacer una buena apreciación artística o construir rompecabezas, esta habilidad está

relacionada con el funcionamiento del hemisferio derecho y la tendencia a dar respuestas creativas” (Pérez et al., 2012, p. 190).

Razonamiento espacial: “Es la capacidad para imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones. Se exige esta aptitud, por ejemplo en la lectura de planos y alzados (...) es útil en geometría, dibujo mecánico, arte, aprendizaje de trabajos manuales, física y similares” (CREAR-USS, 2016, p. 12).

En relación a las variables tres y cuatro, en la institución estudiada, el percentil de desarrollo es cerca de 50, considerando el número total de estudiantes de esta institución, entre los años 2012-2016 (Fuente, ICAI, 2015, citado en CREAR-USS, 2016).

Tabla 1

Resultados de Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA) de la institución, entre los años 2012-2016.

Habilidad	2012	2013	2014	2015	2016
Verbal	36	34	36	42	61
Numérica	26	23	21	21	43
Razonamiento Lógico	54	51	51	52	51
Razonamiento Espacial	48	47	45	46	49

Fuente: ICAI, 2016.

La tabla anterior indica la evaluación de Aptitudes Mentales Primarias entre el año 2012 y 2016 de todos los estudiantes de la institución, la que refiere que los jóvenes presentan disminución importante de las habilidades verbal y numérica, a excepción del año 2016, en la que se advierte un aumento sobre el percentil 50 de la habilidad verbal.

4. Fluidez Verbal:

Es la habilidad de hablar con facilidad ya sea frente a un grupo de personas a través de técnicas expositivas, debates grupales, etc., también a estas personas se las caracteriza por facilitarse escribir en libros, redactar cualquier tipo de documentos. Algunas de las personas que poseen esta habilidad son los escritores, los poetas, entre otros (Pérez et al. 2012, p.191).

También se define como, la habilidad de hablar o escribir con facilidad. Difiere de la Comprensión Verbal por cuanto se relaciona con la rapidez y la facilidad para encontrar palabras, más bien que con el grado de comprensión de ideas expresadas verbalmente. (Woyno y Oñoro, 1990, p.3).

Con respecto a esta última variable (FV), se debe mencionar que el instrumento utilizado por la Institución (ICAI), evalúa solo las cuatro primeras variables PMA, esto es debido, por una parte a la cantidad de estudiantes a los que se aplica el instrumento (sobre 5000) y, por otra, que dicho test se compone de preguntas abiertas que luego deben ser recodificadas, resultando muy complejo y demoroso para corregir y sistematizar la información obtenida, con lo cual no se alcanzarían a implementar las acciones de Nivelación y Acompañamiento Psicoeducativo en el primer semestre. En resumen, el ICAI no realiza dicha prueba por dificultades técnicas y operativas; no existiendo argumentos teóricos que sustenten su exclusión.

Si esta variable fuese incluida en el diagnóstico de entrada, se podría complementar con el ítem de comprensión verbal y daría una percepción más acabada de las habilidades verbales de los estudiantes.

En este estudio, el fundamento para intervenir la habilidad verbal comprensiva, se debe a que ésta debe ser adecuadamente manejada por un futuro profesional Fonoaudiólogo, ya que debe poseer las habilidades

comunicativas pertinentes para su ejercicio profesional, lo que se declara en el perfil de egreso de la carrera de Fonoaudiología de la universidad investigada:

El Fonoaudiólogo egresado de esta Institución, es un profesional que promueve, previene, diagnostica, habilita y rehabilita terapéuticamente la comunicación humana, durante todo el ciclo vital (...) desarrolla trabajo en equipo, permitiendo integrar así redes de apoyo, evidenciando habilidades comunicativas (...)” (Decreto de Rectoría 67 USS, 2013, p. 3).

Cristal (1991, citado en Bermeosolo, 2010, p. 11) plantea que el lenguaje “está al servicio de la expresión emocional, la interacción social, el control de la realidad, el registro o recuerdo de los hechos, la acción del pensamiento y la expresión de la identidad personal”.

El lenguaje tiene relación con los estudios de los mecanismos mentales que hacen posible el uso de éste en la representación y control de la realidad el cual está al servicio de la comunicación intra e interpersonal (Bermeosolo, 2010).

David Ausubel (1991, citado en Guevara, 2015) realizó aportes en relación a estudios acerca de la actividad intelectual y el aprendizaje significativo en el contexto educativo. El estudiante es “un procesador activo de la información ya que el aprendizaje es un proceso complejo, sistemático y organizado que no se limita a asociaciones memorísticas” (Ausubel, 1991, citado en Guevara, 2015, p. 7). También plantea, que para promover un aprendizaje significativo se requiere niveles considerables de motivación y actitud positiva hacia el aprendizaje. Para Alonso (2010, citado en Guevara, 2015, p. 7) el punto central de la teoría de Ausubel reside en “la distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo”. Para Díaz & Hernández

(2002, citado en Guevara, 2015), el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona la nueva información con su conocimiento previo y que al tratarse de contenidos de aprendizaje éstos deben tener un significado relevante para la persona que está aprendiendo, es decir, para que el estudiante adquiera nuevos conocimientos debe existir el interés de él para aprenderlo (motivación) y presentar las condiciones intelectuales y cognitivas para el aprendizaje.

Es a raíz de este concepto que adquiere relevancia las experiencias socio contextuales a los que se vea expuesto el estudiante y que tiene directa relación con la adquisición de una adecuada competencia lingüística.

Al respecto, Chomsky, introduce el término de *Competencia Lingüística* y la define como la capacidad para comprender e interpretar una oración gramatical, conocida o desconocida, y que al utilizar las estructuras escuchadas sea capaz de producir un sinnúmero de expresiones nuevas y variadas (1998, citado en Bermeosolo, 2010).

Al caracterizar esta competencia lingüística, se realiza la descripción de la capacidad cognitiva de los seres humanos que evidencia el desempeño lingüístico de las personas.

Este desempeño depende de diferentes factores, como las experiencias lingüísticas y contextuales a los que es expuesto la persona durante toda su vida. Guevara (2015) plantea que el proceso que encierra el desarrollo de una competencia comunicativa y lingüística eficiente, es por una parte el nivel conceptual, léxico y cultural, y por otra, los aspectos psicolingüísticos de aptitudes y actitudes.

El lenguaje verbal, puede expresarse de manera oral o escrita y posee una vertiente comprensiva y expresiva. Al respecto Castells, define las habilidades verbales como la capacidad de saber hablar, escuchar, leer y escribir y que permiten al sujeto a expresarse y comunicarse y por lo tanto “convertirse en persona” (Castells, 1994, pp. 20).

Además plantea que el esquema de comunicación verbal está constituido de un emisor, receptor y un mensaje, donde el emisor codifica, verbaliza y expresa un mensaje y el receptor decodifica, es decir, escucha, lee y comprende este mensaje, el cual debe tener un código común (oral o escrito) para su comprensión.

Gómez (1997) plantea que una persona al escuchar o leer un texto debe comprenderlo y para esto se realizan una serie de procesos internos y sucesivos, tales como: seleccionar lo más relevante para construir el mensaje que desea expresar oralmente o en forma escrita, para lo cual debe “decidir” la forma de hacerlo, precisando él o los destinatarios, el tiempo, lugar y las circunstancias en que expresará este mensaje.

La Comprensión verbal implica procesos cognitivos complejos que se desarrollan durante la vida teniendo su sustento durante el desarrollo temprano de las personas y que se inserta sobre el concepto holístico de comunicación.

Es así como comunicación se define como el intercambio pensamientos, sentimientos y deseos, poniendo cosas en común y siendo “esencialmente intencional” (Bermeosolo, 2010, p. 87).

Las formas de comunicación humana pueden agruparse en dos grandes categorías: la comunicación verbal y la comunicación no verbal:

La comunicación verbal se refiere a las palabras que el hablante puede producir, a las inflexiones de voz, al sistema de signos y símbolos convencionales y que a su vez se puede clasificar en lenguaje oral y lenguaje escrito.

La comunicación no verbal hace referencia a un gran número de canales, entre los que se podrían citar como los más importantes el contacto visual, los gestos faciales, los movimientos de brazos y manos o la postura y la distancia corporal (Bermeosolo, 2010).

Este intercambio de información requiere dos procesos: uno, codificar y dos, decodificar o descodificar.

Codificar se define como la transformación de una serie de eventos psicológicos (deseos, ideas, sentimientos) en “los signos de un código con un propósito determinado” (Bermeosolo, 2010, p. 18). Decodificar es: darle un significado a las señales recibidas (Bermeosolo, 2010).

Ahora bien, la lectura requiere de estos dos procesos de gran complejidad cognitiva. De Vega (1990, citado en Estévez & Haydic, 1995) plantea que un buen lector se maneja simultáneamente en distintos niveles de procesamiento, los cuales se pueden clasificar en microprocesos que se refieren a procesamiento de bajo nivel cognitivo y macroprocesos que son operaciones y procesos de alto nivel cognitivo.

Existen diversas concepciones acerca de la comprensión de lectura, es así como algunos autores la describen como las habilidades relativas del pensamiento siendo un proceso en el que interactúan múltiples factores y elementos (Pearson y Raphael, 1990, citado en Estévez & Haydic, 1995).

Castañeda (1994, citado en Estévez & Haydic, 1995) los agrupa en factores externos e internos, donde los primeros se referirían a las características del texto, la coherencia gramatical, las formas del lenguaje, la intencionalidad, es decir, el tipo de texto (expositivo, narrativo, descriptivo, etc.) y las características del contexto o ambiente en el que se desarrolla la actividad lectora como por ejemplo: estrategias del docente, ambiente de aprendizaje (escolar, educación terciaria).

Los factores internos se refieren a las características del sujeto que realiza la tarea de comprensión de un texto como son: capacidad y competencia lingüística, motivación, conocimientos previos y habilidad lectora.

Este mismo autor propone que la comprensión de lectura se produce a partir de la interacción entre las estructuras cognitivas del que lee y la estructura del contenido del texto, esta interacción produciría una tercera estructura de conocimiento por parte del sujeto logrando con esto la representación mental

de las ideas del texto y por lo tanto la comprensión y el aprendizaje. (Castañeda, 1994, citado en Estévez & Haydic, 1995).

Lo anterior implica que el proceso de adquisición y sistematización de una comprensión lectora adecuada llevaría más tiempo que el de solo un semestre o año académico y que debería desarrollarse durante el transcurso de los distintos niveles escolares. Es sabido y así lo demuestran estudios mencionados anteriormente, que esto no se cumple satisfactoriamente, llevando a los sujetos a presentar grandes deficiencias en su competencia lectora, lo que se puede asociar a diferentes factores, como la capacidad cognitiva del sujeto, metodologías de enseñanza, tipos de instituciones de educación básica y media, entorno, características de los textos, entre otros (Hernández, 2012).

Un estudio realizado por la OCDE (2016) a adultos entre 16 y 65 años, concluye que "Chile es uno de los países con más baja comprensión lectora y matemática en la población adulta, que se traduce en "menor empleabilidad, bajos salarios y poca productividad del país" (prr.1).

En la evaluación diagnóstica de las PMA, descrita en esta investigación, los estudiantes deben seleccionar sinónimos para la palabra leída, donde la realización óptima del test implica disponer de un bagaje amplio de vocabulario comprensivo, lo que determina finalmente una mayor o menor capacidad verbal comprensiva.

El vocabulario se ubica dentro del nivel Semántico del Lenguaje. Morris, 1972 (citado en Bermeosolo, 2010, p. 73) define la *Semántica* como el "estudio de las relaciones entre los signos (significantes) y su significado (referentes)" o también la define como: "estudia las relaciones de los signos con los objetos a los que los signos pueden aplicarse" (Morris, 1962, citado en Bermeosolo, 2010, p.71). Es importante destacar que estas relaciones son convencionales y arbitrarias, es decir, producto de acuerdo o de convención para representar determinadas nociones y no existe una relación

natural, interna, entre significante y significado respectivamente. La memoria semántica implica como las personas al comprender una oración cualquiera, demuestran tener un conocimiento del mundo (Bermeosolo, 2010).

Fernández, (1980, citado en Cervera, 2003, p. 15), plantea que “desde que el niño comprende y usa una palabra en un contexto dado, hasta que es capaz de dominar los rasgos de esa palabra y usarla en otros contextos, existe una progresión léxico-semántica significativa del desarrollo lingüístico del niño”.

Cervera (2003) también comenta que el conocimiento del lenguaje implica: una capacidad activa, mediante la cual el niño se expresa y una capacidad pasiva, en la cual el niño comprende. “Es evidente que el dominio pasivo de la lengua precede y supera al dominio activo, y que la relación entre ambas capacidades encierra a menudo bastante complejidad” (Cervera, 2003, p. 6). La menor o mayor apropiación de vocabulario pasivo, influiría significativamente en la habilidad verbal comprensiva.

El MINEDUC (2008) menciona que por intermedio de la lectura y el análisis de textos breves de orden expositivo, los estudiantes deben reconocer las ideas principales de éstos, es decir para que el estudiante pueda realizar la comprensión de textos debe aplicar estrategias de comprensión lectora, como por ejemplo, relacionar la información del texto con sus propias experiencias y conocimientos, releer lo que no fue comprendido, visualizar lo que describe el texto, recapitular, formular preguntas y para que logre profundizar su comprensión de los textos leídos debe extraer la información explícita e implícita determinando las consecuencias de hechos o acciones, describiendo y realizando una comparación de los diversos personajes y de los diferentes contextos en que se desarrolla la narración.

Este artículo también menciona que una de las actividades para que los estudiantes aprendan a reconocer una idea principal es diferenciarla de una secundaria, donde con lecturas breves aprende a identificarlas por ejemplo a

través de la técnica del subrayado, trabajando para esto, con guías de reconocimiento y respuestas de selección múltiple

Como una actividad de aproximación los estudiantes escuchan la lectura por parte del docente o la trabajan previo a la sesión de clases en grupos. Luego en la clase a través de una discusión grupal deben definir con sus palabras lo que entienden por una idea principal y luego para completar el proceso de enseñanza aprendizaje, se distingue la idea principal de la secundaria, tomando ejemplos del mismo texto leído (MINEDUC, 2008).

Las bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación con los requisitos principales para dominar esta técnica, serían:

Dominio de una lectura mecánica y buen nivel de comprensión lectora. Saber distinguir lo esencial de lo accesorio, el fondo de la forma. Ser capaz de localizar la idea principal de cada párrafo, separándola de las secundarias. Distinguir un párrafo de una oración. (MINEDUC, 2008, párr. 2).

Cabe mencionar que estos requisitos corresponden a la asignatura de Lenguaje de cuarto año básico; lo que avala el deficiente nivel de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria.

Al respecto, un estudio de la Universidad de León, en España a través de la aplicación del Program for International Student Assessment (PISA) concluye que los estudiantes españoles presentan deficiencias en matemáticas y comprensión lectora principalmente. PISA es un estudio internacional que se realiza trianualmente y evalúa a estudiantes de cursos superiores de la educación media (promedio de 15 años) en tres áreas: lectura (comprensión lectora), matemáticas y ciencias. Esta evaluación además de medir conocimientos, examina que tan eficientemente usan lo aprendido y si pueden ser aplicados en contextos no escolares. Estos resultados se

comparan a la de otros países donde se aplica esta evaluación (pertenecientes a la OCDE).

En España la evaluación del año 2012 se situó en el lugar 33 con un promedio en lectura de 488 y Chile con en el lugar 51 con 441. La puntuación media en PISA 2012 fue 496.

En un artículo realizado por Zarzosa (2004) acerca del nivel de lectura estratégica que presentan los estudiantes de México y Brasil al ingresar a la educación superior, se plantea que ésta es muy deficiente y evidencia carencias básicas.

Así mismo menciona que las personas que acceden a la educación superior se ven enfrentadas a una serie de exigencias y requerimientos de lectura relacionados con la interpretación, valoración y reflexión, los cuales son determinantes para la adquisición de conocimientos y habilidades nuevas.

Comprender lo que se lee, implica el uso de un sin número de variables, es decir es relevante “establecer la existencia de diferentes requerimientos de lectura dependiendo de la naturaleza de los conocimientos a adquirir, del tipo de texto y de las exigencias educativas del nivel superior” (Zarzosa, 2004, p. 40).

Este autor, también menciona, que no es posible hablar de comprensión sin delimitar lo que debe ser comprendido; es así como, no es lo mismo leer un instructivo para armar algo que un ensayo sobre alguna disciplina, por lo tanto, son diferentes metas las cuales utilizan distintas estrategias, las que por supuesto, deben ser acordes a lo que se quiere lograr (Zarzosa, 2004).

Por otra parte, Calderón y Quijano (2010) escribieron un artículo sobre la comprensión lectora en estudiantes universitarios de los primeros niveles de las carreras de Derecho y Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia donde se establece también, el bajo nivel de comprensión de dichos estudiantes. Éstos, no evidenciaron una competencia lingüística

adecuada a su nivel, ya sea gramatical, semántico (léxico reducido), sintaxis y fonética. En la prueba aplicada a los estudiantes de este estudio, se concluye que se encuentran en un nivel de Comprensión Literal, es decir, presentan un manejo deficiente en los niveles de adquisición, retención, integración, recuperación y transferencia de la información (Calderón y Quijano, 2010).

Estos mismos autores comentan en su artículo que la comprensión lectora es considerada un pilar fundamental en la formación académica de los estudiantes universitarios, pues a través de ella adquieren los conocimientos necesarios para su proceso formativo. Carrillo (2007, citado en Calderón y Quijano, 2010, p. 339) considera que “la lectura es fundamentalmente, una experiencia personal cuya práctica y sólo su práctica, garantiza el acercamiento asiduo de los lectores a los libros”

Soriano & Alarcón (2003, citado por Calderón y Quijano, 2010) declaran que es evidente el bajo nivel de prácticas lectoras de los estudiantes universitarios mexicanos y que estaría avalado por la falta de hábito lector, la cual debería ser estimulada desde los primeros niveles de escolarización.

La lectura guarda una estrecha relación con el aprendizaje ya que principalmente es el texto escrito el que lleva al conocimiento, por lo que una adecuada comprensión lectora es vital en el desarrollo educativo desde los primeros niveles escolares hasta la educación superior (Marín, 2006, citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015).

Los jóvenes que acceden a la educación terciaria presentan importantes deficiencias para comprender lo que leen. El uso eficaz de procesos metacognitivos como el automonitoreo y la utilización de estrategias de estudio, facilita en gran medida una mejor comprensión (McNamara, 2004a, 2004b, 2010 citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015).

Ahora bien, la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que permite adquirir operaciones de alto nivel, como el aprendizaje y la

capacidad de razonamiento. Desde el modelo de construcción-integración de Kintsch (1998, citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015) en el cual el desarrollo psicolingüístico es un factor fundamental, que sostiene que la comprensión se aborda como un proceso psicológico, donde el procesamiento de la información se ve reflejado en una serie de representaciones mentales elaboradas a partir del texto leído (Vieiro & Gómez, 2004, Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978 citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015).

El modelo se compone de dos procesos principales, uno de construcción y otro de integración. En el primero se activa la información que entrega el texto y se relaciona con los aprendizajes previos, siendo un proceso rápido y automático. En el segundo se selecciona la información relevante y se descarta lo que no es importante, por lo que un proceso más reflexivo por parte del lector (Kintsch, 1998; Kintsch & Rawson, 2005, citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015). Al respecto McNamara & Magliano, (2009) (citado en Neira, Reyes & Riffo, 2015, pp. 224) "que la construcción es un proceso de recuperación, mientras la integración es uno de activación".

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (citado en Calderón y Quijano, 2010) comenta que la alfabetización (capacidad de leer y escribir) no se puede comparar con la competencia lectora, ya que ésta requiere la habilidad de decodificar un texto, interpretando el significado de las palabras y estructuras gramaticales para finalmente lograr la construcción de un significado. Así mismo la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), en este mismo artículo "reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales" (Citado en Calderón y Quijano, 2010 p.341).

En relación al Cuestionario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (en adelante CEEA), que evalúa cómo los estudiantes utilizan las distintas estrategias de estudio para lograr los aprendizajes exigidos en el contexto universitario.

Además de evaluar estas estrategias, también evalúa

Los pensamientos, actitudes, conductas, motivaciones y creencias que se relacionan con un proceso de adaptación exitosa a la universidad y que pueden ser modificadas y mejoradas por medio de intervenciones educativas”. Así, pretende dar cuenta de “estrategias de estudio y aprendizaje desarrolladas en contextos educativos anteriores y su proyección al contexto universitario actual (CREAR-USS, 2016, p.17).

La escala de CEEA medida en la evaluación ICAI, contempla los siguientes conceptos:

1. Actitud (ACT): “Disposición e interés hacia el estudio. Indica que tan claras son las metas educativas personales respecto a las metas de vida y si el estudio es importante para éstas” (CREAR-USS, 2016, p. 9).
2. Motivación (MOT): Grado en que el estudiante se “responsabiliza frente al estudio, tareas y éxito académico”. Es un indicador de “deseo, energía, autodisciplina y voluntad para esforzarse académicamente” (CREAR-USS, 2016, p. 9).
3. Administración del tiempo (ATI): “Habilidad para regular el tiempo destinado a tareas académicas. Organizar el día y anticipar problemas, programar actividades de estudio y respetar su ejecución” (CREAR-USS, 2016, p. 9).
4. Ansiedad (ANS):

Preocupación e inquietud por el rendimiento, exámenes, éxito académico y cómo este influye en el logro de los objetivos. Se vincula al autoconcepto y a valor que se asigna a un buen desempeño. Un percentil bajo indica dificultades en su manejo y la necesidad de aprender estrategias de afrontamiento que permitan reducir su nivel (CREAR-USS, 2016, p. 10).

5. Concentración (CON): “Capacidad de focalizarse y mantener la atención en tareas académicas y el estudio, limitando el foco a una sola tarea a la vez” y percibiendo cuáles, qué y cuánto se distrae el estudiante” (CREAR-USS, 2016, p. 10).
6. Procesamiento de la Información (PIN): “Habilidades de elaboración y organización que permiten establecer relaciones o asociaciones entre aquello ya aprendido y lo nuevo, generando aprendizaje significativo y su memorización” (CREAR-USS, 2016, p. 10).
7. Selección de ideas Principales (SIP): “Capacidad para discriminar información más importante a profundizar y que requiere mayor atención y estudio. Permite optimizar los recursos cognitivos y el tiempo” (CREAR-USS, 2016, p. 10).
8. Ayudas de estudio (AES): “Capacidad para utilizar ayudas de *estudio* de los textos como títulos, negrillas, cursivas, subrayados y para elaborar *ayudas propias* como esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, etc., que permitan el aprendizaje” (CREAR-USS, 2016, p. 10).
9. Autoevaluación (AEV): “Métodos de auto-revisión de lo aprendido y conciencia sobre su importancia. Permite verificar y controlar la comprensión de lo aprendido, reforzar y fortalecer los nuevos conocimientos con aquellos ya adquiridos” (CREAR-USS, 2016, p. 10).

10. Preparación de exámenes (PPE): “Uso de estrategias para preparar y enfrentarse a pruebas y exámenes. Capacidad para planificar el estudio según el tipo de evaluación: oral, selección múltiple, preguntas abiertas, etc.” (CREAR-USS, 2016, p. 10).

Actualmente, la investigación psicoeducativa ha desarrollado propuestas pedagógicas, con sustentos y modelos teóricos válidos, que preparan a los estudiantes en la adquisición las competencias necesarias que les permitan desarrollar flexibilidad y conciencia de sus propios procesos (Barriga y Hernández, 2010).

Dugan, (2008) (citado Stover, Uriel, Freiberg y Fernández, 2009). plantean que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que deben ser aplicados controladamente, deben estar acorde a un plan previamente diseñado y deben tener el propósito de alcanzar una meta establecida.

Para adquirir las competencias se necesita de un trabajo práctico, sistemático y serio, en los que se determinen aspectos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales. Al respecto, es importante hacer una diferencia entre éstas y las estrategias de enseñanza, que aunque pudiendo ser compatibles, corresponden a los recursos que puede utilizar el docente, como un sistema de ayuda que promuevan en el estudiante aprendizajes significativos, por ejemplo, Mapas conceptuales o Aprendizaje Basado en Problemas (Solé y Coll, 1993, citado en Barriga y Hernández, 2010).

Barriga y Hernández (2010) definen las estrategias de estudio como procedimientos flexibles y adaptativos que permiten al estudiante tomar decisiones, seleccionar y distinguir adecuadamente las distintas informaciones al momento de enfrentarse a factores tales como, el tipo de tareas cognitivas, complejidad de contenidos, situación académica (contexto) y el autoconocimiento. “Su aplicación es intencionada, consciente y

controlada” (...) en las que se requiere la “aplicación de conocimientos metacognitivos” (Barriga y Hernández, 2010, pp.179).

Usar estas estrategias implica la influencia de factores motivacionales-afectivos que presente el propio sujeto de forma interna, como por ejemplo, metas de aprendizaje, expectativas de control y autoeficacia y externas como por ejemplo, situaciones de evaluación y experiencias de aprendizaje.

Es posible aprenderlas a través del apoyo de otras personas que saben cómo usarlas (Belmont, 1989, citado en Barriga y Hernández. 2010) y necesitarían del manejo de tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental y condicional (Paris, Lipson y Wixson, 1983; Jacobs y Paris, 1987, citado en Barriga y Hernández, 2010).

El conocimiento declarativo de la estrategia permite definirla o explicarla; el procedimental, a conocer los pasos o acciones que la componen y el condicional, al conocimiento de cuándo, dónde y para qué contexto educativo o de aprendizaje puede usarse. Estos conocimientos son jerarquizados, donde el primero es el más básico y el último, el más importante de los tres.

En relación a las etapas de desarrollo no existen estadios claros, donde algunas pueden aparecer en etapas tempranas, mientras que otras en momentos más tardíos del desarrollo cognitivo.

La adquisición de algunas estrategias se logra con instrucciones extensas, mientras que otras lo hacen fácilmente o incluso aparecer “espontáneamente” (Garner y Alexander, 1989, citado en Barriga y Hernández, 2010).

La selección y uso de las estrategias también depende de factores contextuales, como por ejemplo, cómo interpretan los estudiantes los propósitos de los docentes en su proceso de enseñanza y evaluación, la coherencia con las actividades evaluativas y con el tipo de actividades que tiene que realizar el estudiante (Ayala, Santiuste y Barriguete, 1993, Thomas y Rohwer, 1986, citados en Barriga y Hernández 2010).

Existen diversas teorías y múltiples intentos para proveer al estudiante de estrategias efectivas. La premisa esencial que debe considerarse, es la que promueve la enseñanza desde la perspectiva de “aprender a aprender”.

Coll y Valls (1992, citado Barriga y Hernández 2010) propusieron un esquema básico basado en gran parte en los conceptos de Vigotsky y Bruner, relativos a los conceptos de zona de desarrollo próximo, andamiaje y transferencia del control y la responsabilidad.

La metodología guía para la enseñanza de habilidades y estrategias cognitivas, entre las que se incluyen las de aprendizaje (Solé, 1992, citado en Barriga y Hernández, 2010). se basa en el supuesto de que las estrategias se aprenden progresivamente en un contexto interactivo y compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el enseñante actúa como guía provocando situaciones de participación guiada con los estudiantes.

Se compone de 3 etapas, desde el desconocimiento hasta lograr la autonomía y la autorregulación por parte del estudiante (Mateos, 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Pérez, Cabaní, 1997, citado en Barriga y Hernández, 2010).

Estas son:

1. Presentación de la estrategia: El docente, expone, modela y ejecuta el procedimiento.
2. Práctica guiada: El estudiante ejecuta el procedimiento y el docente guía.
3. Práctica independiente: El estudiante ejecuta el procedimiento independiente y autorregulado, sin el apoyo del enseñante.

En esta metodología, la tarea del docente es proporcionar un ambiente que motive y reconozca el esfuerzo del estudiante para que logre la construcción del procedimiento estratégico., la cual, puede acompañarse de diferentes técnicas específicas acorde a la estrategia que quiera ser desarrollada (Barriga y Hernández, 2010).

Se pueden identificar varias técnicas concretas, las que pueden complementarse siguiendo el esquema básico presentado (Monereo, 1999, citado en Barriga y Hernández, 2010). A continuación, se presentan algunas de ellas

- La explicación directa: proporciona al estudiante indicaciones detalladas de cómo utilizar la estrategia correctamente a través de instrucciones específicas. Debe utilizarse en la fase de presentación de la estrategia y puede acompañarse de la siguiente técnica:

- El modelamiento metacognitivo: el docente modela a los estudiantes, cómo se utiliza la estrategia ante una o varias situaciones, de tal forma que sirva de ejemplo y pueda utilizarla como un referente para lograr una interpretación personal.

- La interrogación metacognitiva: el docente ayuda a los aprendices a reconocer y a reflexionar sobre la estrategia utilizada por medio de un esquema o serie de preguntas desarrollado por el él, para antes, durante y después de la ejecución. Se identifican 3 etapas básicas:
 1. El profesor propone el esquema, lo usa con varios ejemplos para que los estudiantes lo aprendan.
 2. Cada estudiante usa el esquema presentado con las tareas propuestas por el profesor, para que luego el estudiante proponga o elija el mismo las tareas a realizar.
 3. Se busca y espera que el estudiante internalice el esquema y lo utilice en otras situaciones.

- El análisis y la discusión metacognitiva: los estudiantes deben explorar sus propios pensamientos y procesos cognitivos cuando realicen alguna tarea de aprendizaje, con la intención de que logren una percepción sobre la eficacia de actuar reflexivamente y puedan

modificar o monitorear autónomamente una tarea parecida. Se distinguen dos variantes: que el estudiante al finalizar su trabajo lo exponga en forma oral o escrita a sus compañeros, o que lo comenten y discutan en grupos pequeños.

La técnica descrita es de mucha utilidad en la etapa de práctica guiada.

Finalmente se presentan algunas recomendaciones para la enseñanza de estrategias (Pérez, Cabaní, 2000, citado en Barriga y Hernández, 2010).

- Explicar a los estudiantes los beneficios que se pueden obtener utilizando las estrategias.
- Enseñar pocas estrategias relacionadas con determinados contenidos.
- Enseñarlas durante un periodo suficiente de tiempo.
- Ofrecer la oportunidad de poder reflexionar acerca de la aplicación y beneficios de las estrategias.
- Propiciar situaciones de trabajo individual y colaborativo.
- Enseñar las estrategias en situaciones de uso funcional y realistas.
- Promover el mantenimiento y la transferencia de lo aprendido.
- Evaluar el aprendizaje estratégico en distintos aspectos.

La intervención desarrollada en este estudio, se basa en el modelo de Monereo (1999, citado en Díaz-Barriga, 2010) con las etapas de Presentación de la estrategia y Práctica guiada a través de la técnica de explicación directa, modelamiento cognitivo e interrogación metacognitiva.

Los resultados del diagnóstico constituyen una aproximación a la condición de entrada de los estudiantes a la carrera de Fonoaudiología en torno a la Habilidad Cognitiva Verbal y de cómo la estrategia de estudio de Selección

de Ideas Principales lograría potenciarla, fundamentando los objetivos de este estudio y la estrategia de intervención.

1.2 Población a intervenir

La población intervenida, está compuesta de jóvenes de primer año de la carrera de Fonoaudiología de una universidad privada de la región del Bío-Bío matriculados al 17 de marzo de 2016. El total de estudiantes que realizaron el cuestionario fue de 71, los estudiantes que se incluyeron en la muestra final fue de 66. Esta diferencia se debe a que no todos los estudiantes lo contestaron completo, por retraso, por ejemplo, al ingreso del laboratorio o su retiro antes del tiempo estipulado para contestar el cuestionario o que simplemente no contestaron algún ítem de éste.

De los 66 estudiantes válidos de la muestra 58 son mujeres y 8 son varones. En relación a su año de egreso y/ o estudios anteriores el 13.6 % de los estudiantes egresó de la educación media hace más de tres años. Un 86.4% de los estudiantes egresó hace menos de tres años de la enseñanza media. Esto podría sugerir una discontinuidad en el proceso de aprendizaje de éstos.

Con respecto a las características del establecimiento de procedencia de los estudiantes, el 62% proviene de establecimientos de dependencia particulares subvencionados, 35% de colegios municipales y solo un 3% de establecimientos particulares pagados (Gráfico 1).

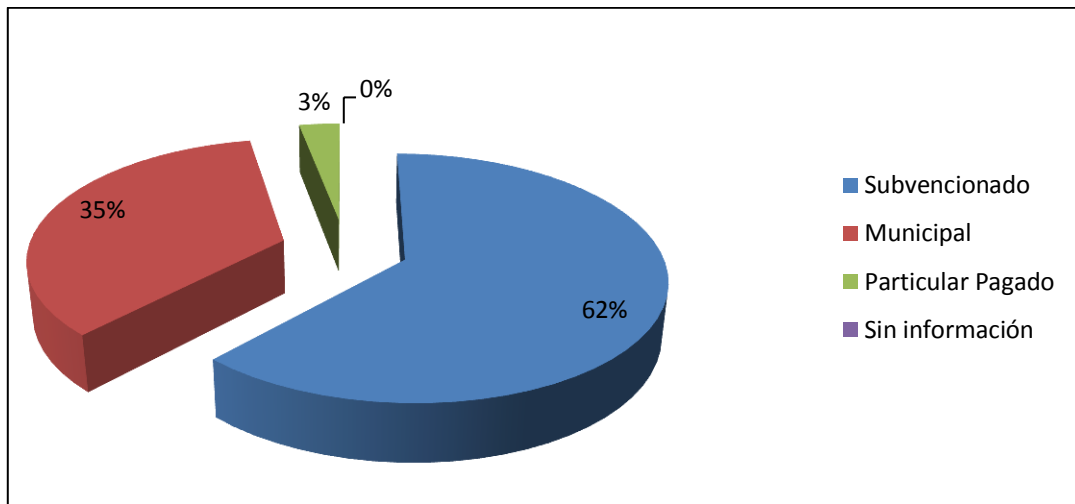


Gráfico 1: Dependencia Administrativa de los establecimientos educacionales. Fuente: ICAI- USS, 2016.

El gráfico 1 indica que el 62% de los estudiantes proviene de la educación de dependencia subvencionada.

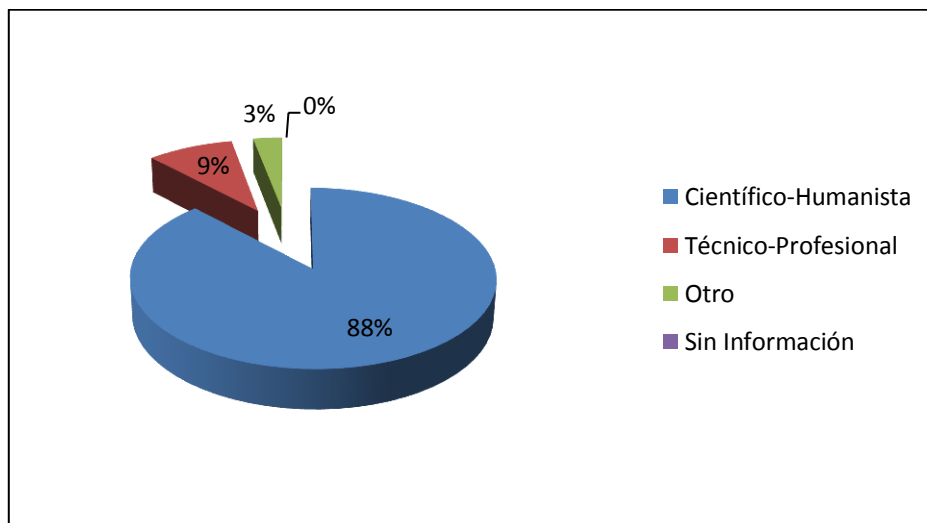


Gráfico 2: Tipo de establecimiento de Procedencia Fuente: ICAI- USS, 2016.

El gráfico 2 muestra que el 88% de los estudiantes proviene de establecimientos científico-humanista y solo el 12% de otro tipo de educación.

Otro punto importante de análisis, es la comparación de las notas de enseñanza media (NEM) y el promedio de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), donde el promedio de los estudiantes de Fonoaudiología es 5.6 mientras que la Institución presenta 5.5. El promedio PSU de los estudiantes de la carrera fue de 520 puntos mientras que el de la Institución es 543.

Esta comparación comprueba que el tipo de estudiantes tienen características similares, independiente de la carrera elegida.

Tabla 2

Comparación entre NEM y PSU

Estudiantes	NEM	PSU
Fonoaudiología	5.6	520
Institución	5.5	543

Fuente: Banner-USS, 2016.

La tabla 2 indica que los estudiantes de Fonoaudiología están dentro del promedio de NEM y PSU comparando con los estudiantes de la Institución.

En relación al ítem del ICAI que se refiere a con quién vivirá la mayor parte del año académico, se desglosa que 47 estudiantes vivirán con uno o ambos padres, 3 con su pareja y 6 vivirán solos (Gráfico 3).

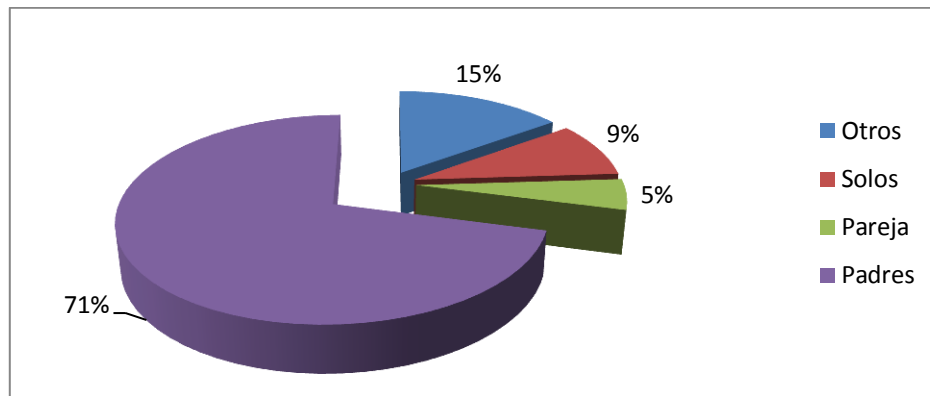


Gráfico 3: Personas con las que vivirá el estudiante durante el año académico. Fuente Banner USS 2016

El gráfico 3, muestra que el 71% de los estudiantes vivirá con sus padres, lo que podría sugerir el mayor o menor apoyo de la familia que tuvieron los estudiantes en su año académico.

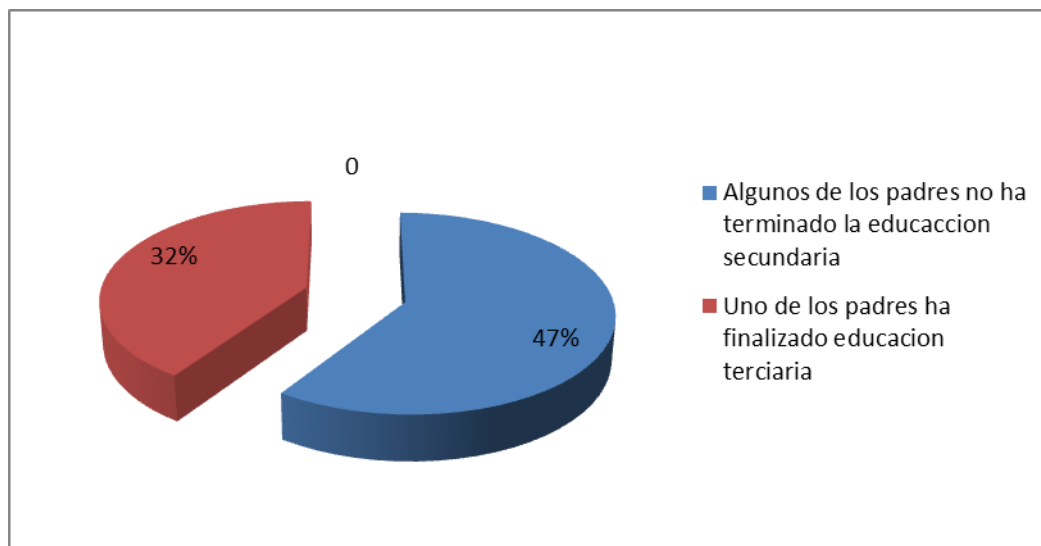


Gráfico 4: Nivel educacional de los padres General. Fuente: ICAI- USS, 2016.

Con respecto al nivel educacional de los padres, que es otro ítem evaluado en el ICAI, se encontró que en el 47% de los estudiantes, uno de sus padres no ha terminado la educación.

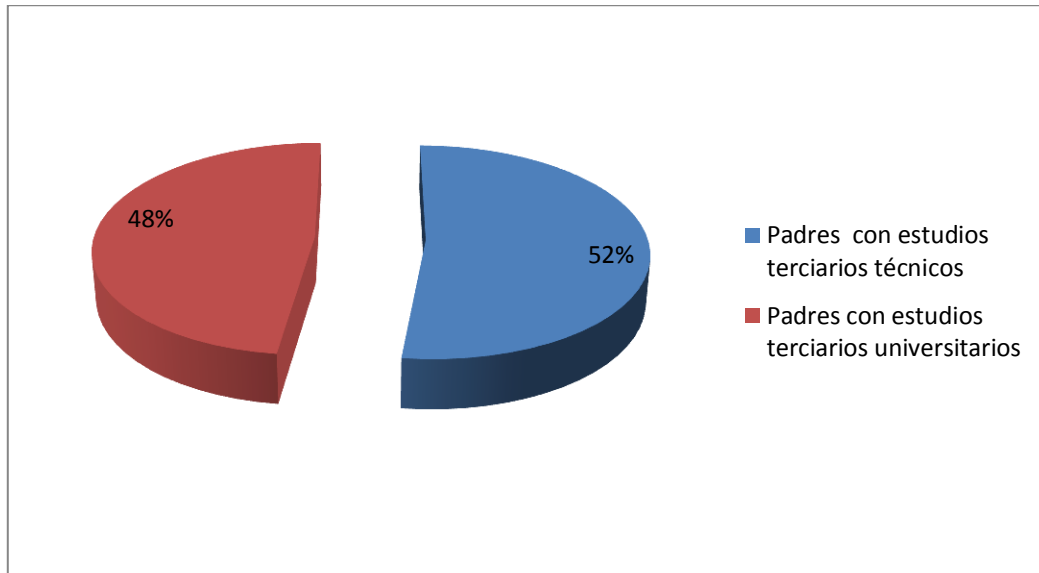


Gráfico 5: Nivel de estudios terciarios de los padres. Fuente: ICAI- USS, 2016.

El gráfico 5 indica el nivel de estudios terciarios de los padres de los estudiantes intervenidos, donde un 52% corresponde a estudios técnicos y el 48% a estudios universitarios.

Esto, esto es muy relevante, ya que diferentes estudios avalan que esta variable influye directamente en la retención universitaria (Castillo y Cabezas, 2010).

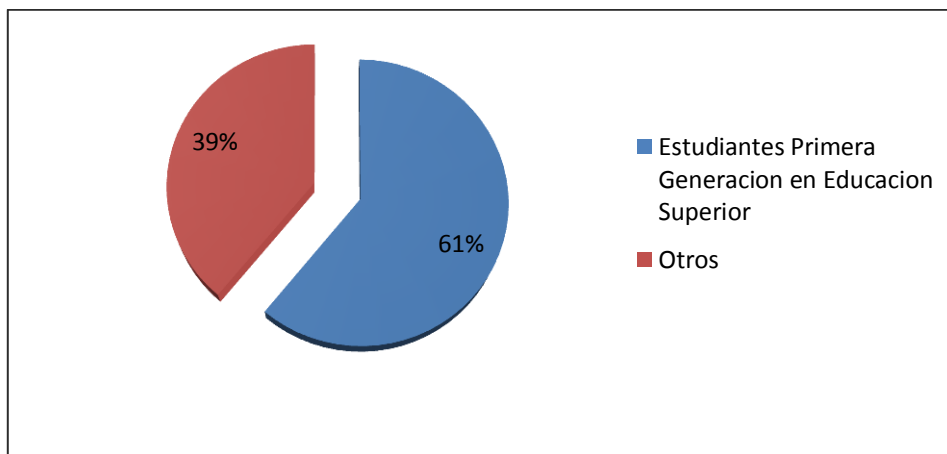


Gráfico 6: Primera Generación en acceder a Educación Superior. Fuente: ICAI-USS, 2016.

El gráfico 6 muestra que el 61% de los estudiantes es primera generación en la educación superior. Esta cifra indicaría la tendencia de expansión del sistema educativo y que los jóvenes que estudian una carrera universitaria provienen de familias en la cual los otros miembros no tuvieron la oportunidad de acceder (Castillo y Cabezas, 2010).

Los estudiantes también fueron consultados sobre su lugar de residencia durante el año académico 2016, donde el 26% afirma que no vivirá en el mismo lugar que el año anterior, lo que podría influir en el proceso de adaptación de los estudiantes. También se consultó con respecto a quiénes eran padres o madres, un 6% de ellos así lo reporta y de éstos el 75% vive con su(s) hijo(s).

Por otra parte, el 20% de los estudiantes informó que trabajaría durante el año académico 2016, donde el 23% afirmó que la razón era el sustento familiar, así como el 31% señaló que es para financiar parte de sus estudios.

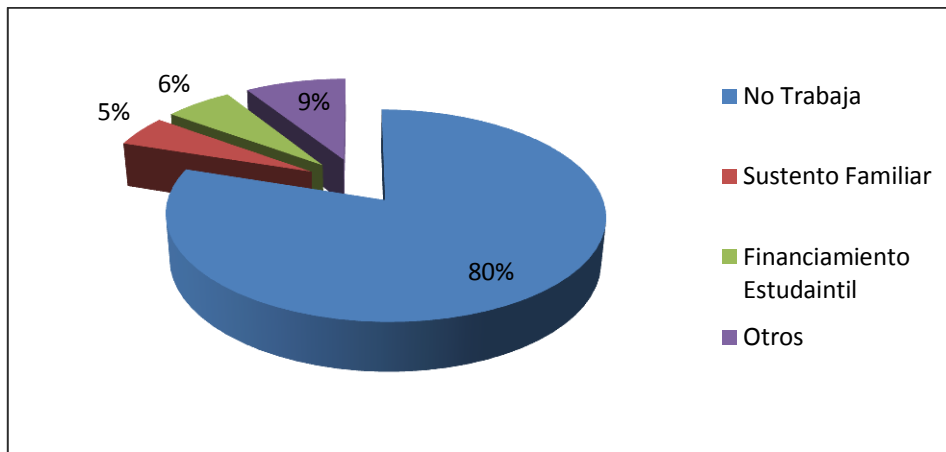


Gráfico 7: Situación Laboral de los estudiantes. Fuente: ICAI- USS, 2016.

Los aspectos de situación laboral y condición de padre o madre, son relevantes al momento de dimensionar la capacidad de los jóvenes para enfrentar las múltiples demandas académicas de la educación superior.

1.5 Antecedentes metodológicos del diagnóstico.

El diagnóstico se aborda en base al método de estudio de Investigación Acción. lo plantea como una metodología para la mejora de la práctica educativa y como un “instrumento que genera un cambio social”, la cual busca, a través de estrategias cualitativas, obtener resultados confiables basando la investigación en la participación de los propios sujetos a investigar (p. 23).

También plantea que esta metodología se

utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de

los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo (Latorre, 2007, p.23).

El objetivo, de este conjunto de actividades, es poder identificar e implementar estrategias de acción a través de la observación, para generar reflexión por parte del o los docentes y luego realizar las modificaciones o cambios en su práctica educativa.

Sin embargo, con la finalidad de obtener un fundamento sobre esta práctica, es que también se utilizan datos cuantitativos de análisis descriptivos a través de tablas y gráficos, donde la característica más relevante es la búsqueda de un conocimiento sistemático, comparable y medible (Pérez en Melero, 2012, citado en Espinoza, 2015).

El factor de confiabilidad se refiere a la capacidad de consistencia del instrumento, es decir, de replicar los resultados obtenidos en condiciones experimentales similares. Esto es relevante, porque permite asegurar que los resultados obtenidos no están sesgados por errores aleatorios. (Fiabilidad del instrumento). Coeficientes sobre 0,75 son considerados fiables (Kerlinger y Lee, 2002 citado en Quero, 2010).

La confiabilidad del instrumento de medición es de 0.73 – 0.89.

Procedimientos de Evaluación:

Procedimiento para evaluar las PMA es el siguiente:

En primer lugar el instructor del CREAR entrega las instrucciones en forma oral, asegurándose que todos los estudiantes las hayan comprendido. El autor enfatiza que se deben explicar las instrucciones hasta que todos los evaluados comprendan cabalmente lo que se debe hacer, independiente del tiempo que esto implique.

Esta prueba tiene un tiempo de aplicación de 4 minutos y la comprensión verbal se evalúa por medio de sinónimos seleccionados entre cuatro palabras.

Se presenta la palabra a evaluar al comienzo de cada línea y a continuación, en la misma línea, 4 palabras, donde debe escoger la adecuada. La palabra seleccionada debe ser marcada. Este subtest consta de 5 ejercicios de entrenamiento y 50 ítems que constituyen la prueba completa.

Ejemplo	Palabras alternativas			
ANTIGUO	A. Seco	B. Largo	C. Dichoso	D. Viejo

El procedimiento para evaluar las CEEA es el siguiente:

A los estudiantes de carreras que pertenecen al programa de Nivelación Inicial, entre ellos los de Fonoaudiología, se les aplica el cuestionario el primer día de la clase de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, mediante versión impresa. Luego, los profesores solicitan las hojas de resultados de sus estudiantes y las registran en una plataforma web interna, a partir de la cual se realizan los análisis posteriores.

El cuestionario se encuentra compuesto por 10 escalas, cada una de las cuáles a su vez se construye a partir de 8 ítems. Las preguntas deben ser respondidas en base a una escala de 5 atributos, que va desde “Nada típico de mí”, hasta “Muy típico de mí”.

Ahora bien, los antecedentes sobre cuáles son las preguntas exactas que se utilizaron para medir la escala de Selección de Ideas Principales, se encuentran protegidas bajo licencia de confidencialidad del instrumento, adquirida por el Instituto CREAR de la institución, ante lo cual no es posible detallar.

1.6 Resultados del diagnóstico

En relación a los estudiantes que promovieron esta investigación se presentarán los resultados generales entregados por el CREAR para identificar las características de los estudiantes de cohorte 2016 pertenecientes a la carrera de Fonoaudiología sede Concepción.

Cabe mencionar, que la responsable de este informe de intervención no aplicó el diagnóstico, pero si seleccionó y presentó los datos relevantes que justifican la problemática descrita. La fundamentación de lo anterior , es que la confiabilidad de la prueba podría ser cuestionada dado que no se puede aplicar en un periodo de tiempo determinado al mismo grupo, ya que los puntajes o respuestas pueden verse afectados por el recuerdo o la práctica por ejemplo (Corral, 2009).

La misma autora plantea “este procedimiento no es adecuado para aplicarlo a pruebas de conocimientos sino para la medición de aptitudes físicas y atléticas, test de personalidad y motores” (Corral, 2009, p. 238).

Posterior a las consultas respectivas, la información para el diagnóstico fue seleccionada de la evaluación del ICAI (febrero del año 2016), realizada por la unidad del CREAR de la Institución investigada y

A continuación, se darán a conocer los hallazgos principales de este diagnóstico.

Para la aplicación del ICAI se trabajó con la base de datos de matriculados, actualizada al 17 de marzo de 2016 Esta base de datos, Banner, es un software para relacionar y administrar la información que generan los procesos universitarios de la institución, donde se integran los elementos necesarios para el funcionamiento de los procesos académico-administrativo. Se omitieron del análisis los estudiantes que según “vía de admisión 2016”, tenían convalidación de ramos, dado que éstos no estaban cursando

solamente asignaturas de primer año. También se omitieron en el análisis, los estudiantes que, habiendo ingresado por “vía de admisión regular 2016”, no cursan primer año o presentaban alguna situación irregular como, abandono, inasistencia, etc.(ICAI-USS. 2016).

El número de estudiantes que rindió, inicialmente fue de 71, los cuales se detalla a continuación.

Tabla 3

Total de estudiantes matriculados y respuestas válidas para el análisis del diagnóstico

Ítems evaluados	Total estudiantes matriculados	Válidos
Cuestionario Sociodemográfico	71	66
PMA (Test de Aptitudes Mentales Primarias).	71	66
CEEA (Cuestionario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje).	71	67

La tabla 3, muestra el total de estudiantes matriculados, en comparación con las respuestas totales válidas por cada ítem evaluado. Esta diferencia se podría explicar en que los estudiantes, por ejemplo, no respondieron todas las subpruebas de cada ítem.

El análisis realizado a los estudiantes se hace con tres categorías de desempeño respectivamente: alto, medio y bajo lo que permite comparar el desempeño de éstos entre ellos mismos y con respecto al estado de la carrera en el contexto de la Institución.

Este análisis permite además generar la construcción del Índice de Necesidad de Apoyo Psicoeducativo (de ahora en adelante INAP).

El INAP tiene por objetivo identificar a los estudiantes que presentan mayor necesidad de apoyo psicoeducativo, esto implica que se identifican, en sus distintos niveles de requerimiento, el apoyo que deben tener en función de sus características de entrada. Este considera los puntajes del cuestionario Sociodemográfico, de las subpruebas del test PMA y de las escalas del CEEA, a los, cuales se le asigna un percentil de distribución general, según normas USS-2012 las que se especifican en antecedentes metodológicos del diagnóstico (ICAI- USS, 2016).

La realización de seguimientos e intervenciones sobre estudiantes con alto índice INAP queda a criterio de los directores de carrera. Por otra parte, se encuentra el programa de Apoyo Psicoeducativo, que se encuentra abierto a todos los estudiantes que necesiten asesoría vocacional y relacionada con las estrategias de estudio y aprendizaje. Dentro de este programa, se utilizan los resultados del test CEEA para identificar cuáles dimensiones de las estrategias y aprendizaje requieren apoyo e intervención.

El seguimiento de estos estudiantes se realiza a través de la Dirección de carrera y Secretaría de estudios a través de reuniones individuales con los estudiantes y las Comunidades Académicas (en adelante CA).

Las CA reúnen a los docentes de las asignaturas y disciplinas que convergen en el mismo semestre durante el proceso formativo de un grupo o sección de estudio de una misma carrera de la Institución para analizar, acordar y coordinar estrategias pedagógicas que permitan aprendizajes significativos en los estudiantes.

Las CA también permiten, por una parte, nivelar las condiciones de entrada de los estudiantes, adecuándolas a los requerimientos propios de cada disciplina de estudio y por otra, equilibrar la carga de trabajo de éstos, cautelando que exista una adecuada proporcionalidad del estudiante destinado a cada asignatura (Proyecto Educativo USS, actualizado 2015).

Cabe mencionar que la organización, coordinación y seguimiento de las CA es realizada en la carrera por la Secretaria de Estudios, cargo que realiza la autora de esta investigación.

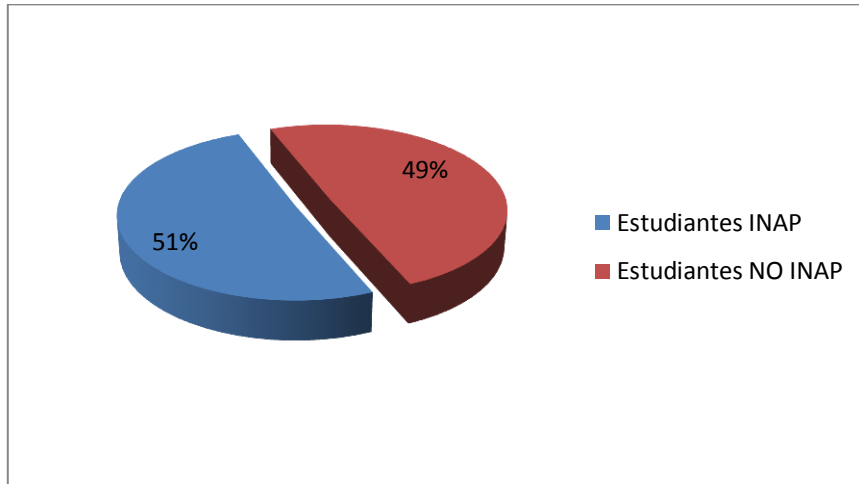


Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes con necesidad de Apoyo Psicoeducativo de la carrera Fonoaudiología cohorte 2016. Fuente: ICAI-USS,2016

El gráfico 8 evidencia que existe un mayor porcentaje (51%) de estudiantes que requerirían apoyo en sus procesos de aprendizaje. Este indicador, reforzaría la importancia de diseñar e implementar el plan de intervención planteado en este estudio.

Tabla 4

Resultados de Test de Aptitudes Mentales Primarias (PMA), variable Verbal Comprensiva, entre los años 2012-2016, estudiantes Fonoaudiología sede Concepción.

Habilidad	2012	2013	2014	2015	2016
Verbal Comprensiva	34	36	41	60	49

Fuente: ICAI-USS, 2016.

Respecto a la habilidad verbal comprensiva, la tabla en la que los estudiantes de la carrera obtuvieron un puntaje inferior al percentil 50, el que históricamente ha sido deficiente, presentando en el año 2014, percentil 41. Se destaca que el año 2015, ha sido el único momento en que hubo un aumento por sobre el percentil 50, pero nuevamente desciende el año 2016 constituyendo esto a una aproximación a la condición de entrada de los jóvenes, en torno a esta habilidad en contextos familiares y educacionales anteriores.

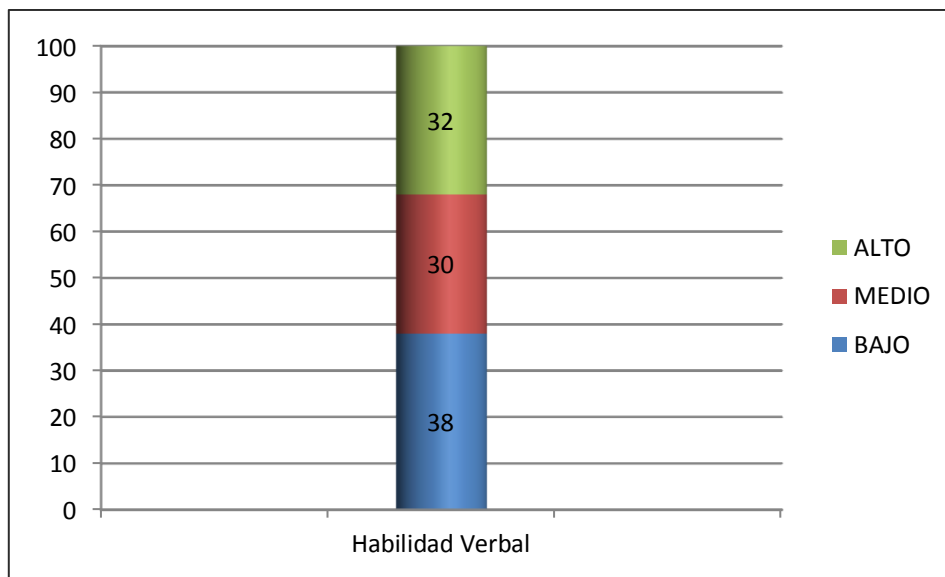


Gráfico 9: Distribución de estudiantes en las categorías bajo, medio y alto de la habilidad verbal Fuente: ICAI- USS, 2016.

El gráfico 9, muestra el porcentaje de estudiantes que se distribuyen en las categorías bajo, medio y alto de las habilidades verbales, ordenadas de forma ascendente. Es así como el 38% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo lo que significa que tienen menor necesidad de apoyo académico y que el 32% necesitan apoyo psicoeducativo.

La incorporación de las categorías Bajo, Medio y Alto, a cada una de las dimensiones evaluadas, tiene por objeto orientar las intervenciones para cada uno; es así, que la categoría “Nivel Bajo” implica que los estudiantes se encuentran desde el percentil 1 – 39; “Nivel Medio” desde el percentil 40 al 60 y “Nivel Alto” desde el 61 al 99 (Informe Técnico CREAR, 2016).

El análisis se centra en la medida de *percentil*, el cual indica posición, es decir, el estudiante que se ubique en el percentil 40, indica que sobre él hay un 60% de estudiantes que lo superan en desempeño y a la vez, indica que hay un 39% de estudiantes con desempeños menores a los de él (ICAI, 2016).

Tabla 5

Número de estudiantes en las distintas categorías de la Habilidad Verbal

Factor	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
	Número de estudiantes		
Habilidad Verbal	25	20	21
Total estudiantes		66	

Fuente: ICAI- USS, 2016.

La tabla 5 indica que de la muestra total de 66 estudiantes, el número de estudiantes que se encuentra en cada categoría es 25, 20 y 21 respectivamente. Es decir que 25, correspondiente al 38% estudiantes de la muestra, requiere menor necesidad de apoyo psicoeducativo y que 21 estudiantes, correspondiente al 31.8%, necesitan un mayor apoyo.

Esta categorización es relevante, ya que el CREAR realiza la identificación individual de cada uno y genera el Índice de Necesidad de Apoyo Educativo

(INAP) desarrollando instancias y estrategias para apoyar psicoeducativamente a los estudiantes que lo necesiten. Este índice no funciona con percentiles; no está estandarizado en base a una norma, ni posiciona al estudiante respecto de sus compañeros.

Es así como, los valores bajos se asocian a “menor necesidad de apoyo psicoeducativo”, y los altos, a “mayor necesidad de apoyo psicoeducativo” (ICAI-USS, 2016, p.18).

A modo de ejemplificar y comparar el desempeño de la población investigada con los estudiantes de todo el plantel universitario y de la sede Concepción para verificar que independiente de la carrera a la que ingresan los resultados deficientes son similares, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 6

Comparación del promedio PMA de percentiles obtenidos por Fonoaudiología, estudiantes de la sede y estudiantes del universo completo de la Institución de educación superior

	Habilidad verbal	Habilidad numérica	Razonamiento lógico	Razonamiento espacial
Carrera	49	45	42	41
Fonoaudiología				
Sede	58	45	50	47
Concepción				
Institución	61	43	51	49

Fuente: ICAI- USS, 2016.

En la tabla 6. se aprecia que la habilidad verbal de los estudiantes de la carrera es la más baja (bajo percentil 50), en comparación con la sede y la institución, lo que fundamenta la intervención en esta habilidad.

Los estudiantes incluidos en la intervención es el universo total, es decir 81, (contabilizando las dos secciones teóricas) ya que se incluyeron los reprobados de años anteriores, admisión especial y reintegro a la universidad, esto es porque no se podía realizar la intervención sólo a los estudiantes con rendimiento más bajo en el ICAI ya que no es el objetivo de este estudio.

A continuación, se presenta el número de estudiantes que se ubica en cada categoría de las Habilidades Cognitivas, para comparar estas subdimensiones.

Tabla 7

Número de estudiantes y Nivel de las PMA

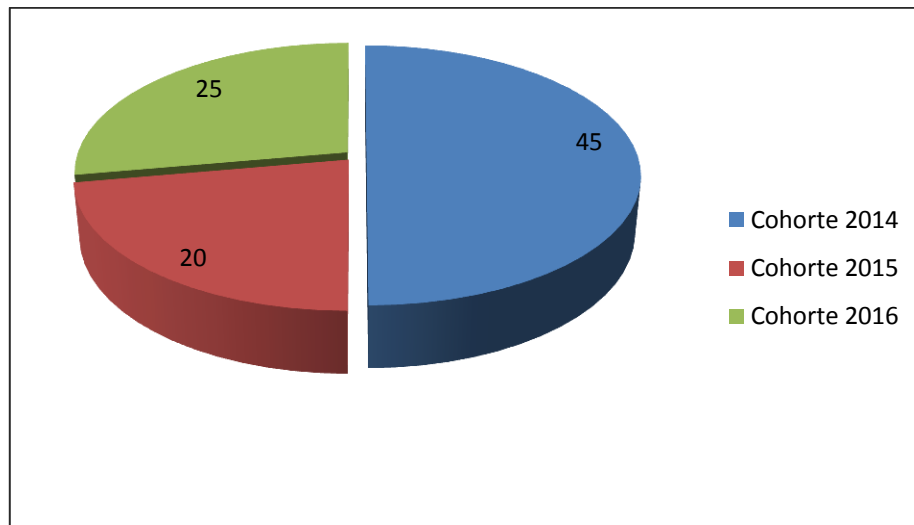
	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
Factor PMA	Número de estudiantes		
Habilidad Verbal	25	20	21
Habilidad Numérica	30	14	22
Razonamiento Lógico	37	7	22
Razonamiento Espacial	35	10	21

Fuente: ICAI- USS, 2016.

La Tabla 7, muestra que no solo la habilidad investigada se encuentra descendida, sino que todas las habilidades, caracterizando a los estudiantes que actualmente acceden a la educación terciaria (Díaz, 2008) y fundamentado en la revisión bibliográfica.

La habilidad verbal específicamente muestra que el 31,8% de la muestra presenta rendimientos deficientes, es decir, estos estudiantes presentan dificultades para comprender ideas expresadas en palabras, bajo dominio lingüístico, y dificultades en la capacidad de memoria.

Es importante mencionar que a pesar de mostrar resultados bajos, esta cohorte presenta mejores resultados que cohortes anteriores, mostrando históricamente resultados muy variables:



*Gráfico 10 Comparación de la PMA Habilidad Verbal en cohorte 2014-2015 y 2016.
Fuente: ICAI- USS, 2014-2015- 2016.*

El gráfico anterior muestra que la Habilidad Verbal de los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología es muy variable en el tiempo.

Continuando con el desarrollo de este estudio y basándose en el objetivo general de fortalecer el nivel de la Habilidad Verbal Comprensiva, se detalla la Estrategia de Estudio y Aprendizaje de Selección de Ideas Principales que se utilizó para potenciarla.

Las CEAA evaluadas en el ICAI son 10 y a continuación, se presentan los niveles de cada categoría:

Tabla 8

Número de estudiantes y Nivel de las CEEA

Escala CEEA	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
Número de estudiantes			
ACT Actitud	39	15	13
MOT Motivación	31	16	20
ATI Administración del tiempo	33	14	20
ANS Ansiedad	37	13	17
CON Concentración	36	17	14
PIN Procesamiento de la Información	34	12	21
SIP Selección de ideas principales	46	9	12
AES Ayudas de estudio	31	14	22
AEV Autoevaluación	26	17	24
PPE Preparación de exámenes	33	24	10

Fuente: ICAI- USS, 2016.

La Tabla 8 muestra todas las categorías de las CEEA, es importante recalcar que la habilidad de *Selección de Ideas Principales* es la más baja en la escala de las 10 estrategias evaluadas, fundamento de los objetivos de esta investigación.

La estrategia de SIP indica que el 68,6% de la muestra presenta rendimientos bajos, es decir, estos estudiantes presentan dificultades para discriminar la información relevante dentro de un texto, dificultades en la atención y el estudio, la utilización del tiempo y los recursos cognitivos.

Al comparar los resultados de diferentes cohortes de esta estrategia, se observa, son variables, es así como en la cohorte 2014 existieron 38 estudiantes en nivel bajo de esta habilidad, el 2015 hubo 55 estudiantes con rendimientos deficientes y el 2016 fueron 46 los estudiantes que se diagnosticaron deficientemente en esta estrategia de aprendizaje y estudio.

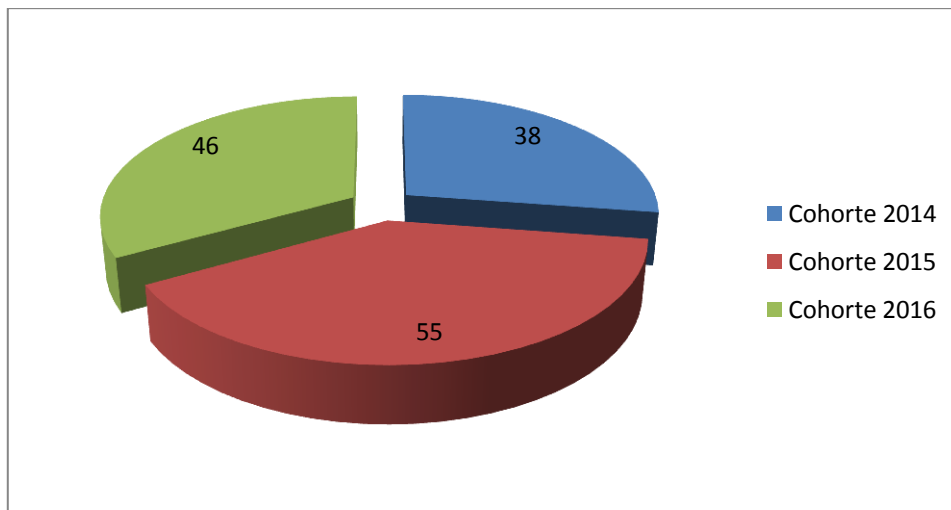


Gráfico 11: Comparación de la CEEA, Selección de Ideas Principales en cohorte 2014-2015 y 2016. Fuente: ICAI- USS, 2014-2015- 2016.

A continuación, se presenta una comparación del promedio de los percentiles obtenidos por los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología, con el universo total de estudiantes de la sede y con el universo total de la institución.

Tabla 9

Comparación de las CEEA entre los estudiantes estudiados y el total de estudiantes de la sede y de la institución

	ACT	MOT	ATI	ANS	CON	PIN	SIP	AES	AEV	PPE
Carrera Fonoaudiología	36	42	41	39	39	45	33	47	48	40
Sede Concepción	44	47	44	44	39	50	40	49	50	44
Población total	45	48	44	44	39	50	40	50	48	45

Fuente: ICAI- USS, 2016.

La tabla 9 muestra el porcentaje de estudiantes que se distribuyen en cada subprueba.

Para la interpretación de estos datos se debe atender a las indicaciones en torno al percentil como medida de posición, antes señaladas en las PMA.

Es importante mencionar que la carrera estudiada es la que presenta los percentiles más bajos en todas las estrategias, donde junto a las variables actitud y concentración se evidencian mayoritariamente deficientes (bajo percentil 40).

Tabla 10

Número de estudiantes en la subdimensión de Selección de Ideas Principales (SIP)

Factor	Nivel		
	Bajo	Medio	Alto
SIP	46	9	12
Total estudiantes		67	

Fuente: ICAI- USS, 2016.

La tabla 10 indica que, de las 10 subdimensiones evaluadas en estos jóvenes, la SIP fue la más deficiente, donde 46 de los 67 estudiantes presentan un nivel bajo de esta estrategia.

Debido a que la estrategia de SIP de los estudiantes de Fonoaudiología es el nivel más deficiente de toda la población universitaria y a que esta estrategia se complementa directamente con la comprensión lectora, es que es también objeto de este estudio en conjunto con la comprensión verbal.

Los resultados del diagnóstico constituyen una aproximación a la condición de entrada de los estudiantes de la carrera de Fonoaudiología en torno a la Habilidad Cognitiva Verbal Comprensiva y al manejo de la estrategia de Selección de ideas principales, fundamentando los objetivos y la intervención de este estudio.

Capítulo II

DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

CAPÍTULO II: DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

2.1 Presentación de los objetivos de intervención.

OBJETIVO GENERAL

Fortalecer el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de primer año, a través de la implementación de un plan de Intervención en la asignatura Fundamentos de Fonoaudiología II.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar el diagnóstico del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.
2. Implementar un plan de intervención para potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva, mediante la estrategia de selección de ideas principales, en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.
3. Determinar el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.

A continuación se presenta la planificación de las actividades contempladas en la intervención pedagógica, basada en el modelo de Monereo (1999), que se realiza durante el año académico 2016, entre los meses de febrero y diciembre.

Estas actividades emergen del objetivo general y cada uno de los específicos mencionados, y en la cual se consideraron distintas eventualidades para su concreción (Ver cronograma actividades Anexo 1).

La planificación de la intervención se divide en dos puntos:

- Definición de las actividades realizadas, en la cual se detallan todas las actividades realizadas en la intervención, acorde a cada objetivo específico.

- Estrategia evaluativa del plan de intervención, el cual describe como se evaluarán cada una de las actividades de la intervención, analizando, entre otros, los indicadores y condicionantes de cada una.

2.2 Definición de actividades de intervención

Objetivo específico N°1	Actividad	Resultados esperados	Plazos	Recursos	Responsable
Analizar el diagnóstico del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.	Reuniones de coordinación con el equipo CREAM de la sede.	Determinación del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva, en al menos el 90%, de los estudiantes inscritos en la asignatura de primer año de Fonoaudiología.	Febrero 2016.	Computador Internet.	Unidad del CREAM de la Institución (sede Santiago y Concepción). Estudiante de Magíster Educación Superior.
	Aplicación del Instrumento de caracterización Inicial ICAI a los estudiantes ingresantes a primer año de educación superior.		Laboratorios de computación de la institución.		
	Acompañamiento y colaboración en la selección de la información.	Entrega de resultados de la evaluación de entrada.	Marzo Abril 2016.	Dependencias Unidad del CREAM.	
	Análisis de la información		Mayo 2016.	Correos electrónicos institucional.	Unidad del CREAM.
Presentación de resultados evaluación.			Junio y Julio 2016.		Estudiante de Magíster Educación Superior.

Objetivo específico N° 2	Actividad	Resultados esperados	Plazos	Recursos	Responsable
Implementar un plan de intervención para potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva, mediante la estrategia de selección de ideas principales en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.	Realización de plan de intervención de 10 sesiones a través de textos escritos disciplinares.	Participación de los estudiantes evaluados, en al menos un 80%, de las actividades de intervención de la habilidad Cognitiva verbal comprensiva.	Agosto 2016 a Noviembre 2016.	Textos disciplinares impresos para cada clase por cada grupo de trabajo.	Estudiante de Magíster Educación Superior.
	<u>Sesión 1:</u> Aplicación evaluación de entrada (Anexo N° 2). Explicación de metodología de trabajo y organización de los estudiantes en grupos de trabajo.		Agosto 2016.	Registro fotográfico (Anexo N°9).	Estudiante de Magíster Educación Superior.
	<u>Sesión 2:</u> Taller del CREAR y trabajo grupal (Ver Anexo 4).		Agosto 2016.	Registro Fotográfico (Anexo N°10).	Estudiante de Magíster Educación Superior.

	<p><u>Sesión 3-4-5-6-7-8-9 y 10</u> Desarrollo de la intervención (Detalles de la guía de trabajo Anexo N° 3).</p>		<p>Septiembre; Octubre Noviembre 2016.</p>		
	<p>Análisis de un caso clínico disciplinar en las asignaturas de: Anatomía General, Anatomía de Cabeza y Cuello, Embriología, Psicología evolutiva y Fundamentos de Fonoaudiología II (Ver Anexo 6 y 7)). Análisis de la información.</p>		<p>Noviembre 2016.</p>	<p>Reuniones de coordinación con docentes del nivel para desarrollar integralmente el caso clínico creado por la investigadora.</p>	<p>Estudiante de Magíster Educación Superior.</p>
	<p><u>Sesión 11:</u> Reevaluación. De HCVC y SIP.</p>		<p>Diciembre 2016.</p>	<p>Registro Fotográfico (Anexo N°11).</p>	<p>Equipo de CREAR y Estudiante de Magíster Educación Superior.</p>

Objetivo específico N° 3	Actividad	Resultados esperados	Plazos	Recursos	Responsable
Determinar el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.	Reuniones para coordinar el proceso de evaluación con el equipo CREAR sede Santiago y Concepción.	Incremento de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en textos escritos, en al menos el 60%, de los estudiantes inscritos en la asignatura de primer año de Fonoaudiología.	Noviembre 2016.	Computador Internet. Laboratorios de computación de la institución. Cámara Fotográfica. Correos electrónicos institucional.	Equipo del CREAR. Estudiante Magíster Educación Superior.
	Coordinación con unidad de Procesos Docentes para reserva de laboratorios computación.		Noviembre 2016.	Correos electrónicos institucional.	
	Aplicación del Instrumento de caracterización Inicial ICAI, de los ítems de Habilidades Cognitivas (PMA) y Estrategias de estudio y aprendizaje (CEEA) a los estudiantes del estudio (Anexo N°11).		Diciembre 2016.	Computador Internet. Laboratorios de computación de la institución. Cámara Fotográfica.	

	Análisis estadístico por el equipo CREAM y Elaboración Informe de salida.		Enero 2017.	Correos electrónicos institucional.	
	Análisis de resultados derivados del informe de salida del CREAM.		Enero - Abril 2017		

2.3 Estrategia evaluativa del plan de intervención.

Objetivo específico N° 1	Indicador	Método de verificación	Condicionantes
<p>Analizar el diagnóstico del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.</p>	<p>1.-Aplicación del instrumento de caracterización inicial por la unidad del CREAR.</p> <p>2.-Respuestas válidas en la evaluación al menos del 60%.</p>	<p>Informe emanado de la unidad del CREAR con el diagnóstico inicial a los directivos de cada carrera de la institución.</p> <p>Correos electrónicos de la directora de la unidad informando sobre el resultado a director de Escuela, de Carrera y Secretaria de Estudios de la sede.</p>	<p>Disposición de los estudiantes para realizar el ICAI.</p> <p>Acceso a laboratorios de computación de la sede para realizar la evaluación.</p> <p>Fluidez de la información requerida para poder realizar el diagnóstico de horarios de clases, número de estudiantes.</p>
	<p>3.-Asistencia de los estudiantes sobre el 50% a la evaluación de entrada.</p>	<p>Lista de asistencia de los estudiantes.</p>	<p>Acceso a computadores para cada estudiante y disponibilidad de laboratorios de computación.</p> <p>Conexión a internet.</p>

Objetivo específico N°2	Indicador	Método de verificación	Condicionantes
Implementar un plan de intervención para potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva, mediante la estrategia de selección de ideas principales en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.	1.-Asistencia de los estudiantes a clases teóricas sobre el 65%.	Lista de asistencia de los estudiantes.	Asistencia real a clases de los estudiantes.
	2.-Aplicación de evaluación diagnóstica en la asignatura de Fundamentos de Fonoaudiología II.	Evaluación diagnóstica impresa para cada estudiante, en las dos secciones teóricas (ver anexo N° 2).	Asistencia a la primera clase del semestre.
	3.-Asistencia a evaluación diagnóstica al menos del 80% de los estudiantes.	Lista de asistencias firmadas.	Asistencia de los estudiantes.
	4.-Dos reuniones de coordinación presencial en la sede y vía telefónica con sede Santiago para realización de taller del CREAM.	Power point de taller realizado por el CREAM en conjunto con la Investigadora. Fotografías del Taller (Anexo N° 10). Pautas grupales del taller realizado por el CREAM (Ver Anexo N° 4).	Asistencia y disposición de los estudiantes para realizar la actividad.
	5.-Explicación de la metodología que se utilizaría en las clases del semestre y creación de los grupos de trabajo mínimo al 90% de los estudiantes.	Guía de trabajo creada por el investigador con la estrategia de SIP para potenciar la comprensión verbal (Ver anexo N° 3).	Disposición de los estudiantes para realizar la guía grupal previa a cada clase y para realizar trabajo colaborativo.

	6.-Elaboración de caso clínico integrado con la colaboración de 4 docentes de las asignaturas de Física Acústica, Anatomía general, Anatomía de cabeza y cuello y Psicología Evolutiva en el marco de reuniones de Comunidades Académicas de segundo nivel.	Caso clínico impreso y en formato digital para los estudiantes (ver anexo N° 6).	Disposición de los docentes para reuniones fuera del horario (disponibilidad de tiempo) de clases para programar actividad integrada.

Objetivo específico N°3	Indicador	Método de verificación	Condicionantes
Determinar el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.	1.-Realización de al menos un 80% de las guías de textos disciplinares.	Calificación de trabajos de todas las guías enviadas por el docente. Guías impresas enviadas por los estudiantes al docente de la asignatura en los plazos indicados al inicio del semestre académico.	Disposición de los estudiantes para realizar las guías. Disponibilidad de tiempo de los estudiantes para realizar las guías en relación a la carga académica total.
		Participación de los estudiantes en las clases consultando sobre el texto correspondiente a ésta.	Asistencia real de los estudiantes a clases.
	2.-Realización de encuesta de opinión de un 80% de los docentes que realizaron actividad integrada.	Encuesta de opinión en formato digital de los docentes sobre la actividad (Anexo N°8).	Disposición y disponibilidad de tiempo de los docentes para realizar la encuesta.
	3.-Realización de la reevaluación del ICAI de los ítems PMA y SIP a los estudiantes, al menos en un 80%.	Registro fotográfico de la reevaluación. (Anexo N°11).	Disposición del equipo del CREAR para asistir y dirigir la reevaluación. Coordinación y comunicación fluida con el equipo del CREAR para la realización de la reevaluación. Coordinación con Procesos Docentes de la Institución para solicitar laboratorios de computación para realizar

			<p>reevaluación según fecha y hora determinada previamente.</p> <p>Comunicación fluida con los estudiantes para acordar fecha y horario de aplicación de reevaluación.</p>
	<p>4.-Realización de encuesta de opinión de un 80% de los estudiantes que participaron de la intervención pedagógica.</p>	<p>Pautas impresas para cada estudiante las cuales fueron validadas por juicio de expertos, 3 con grado de Magíster en Ciencias de la Educación mención Evaluación Curricular y una Doctora en Educación.</p> <p>Fotografías de la realización de la encuesta a los estudiantes (Anexo N°5).</p>	<p>Disposición de los estudiantes para realizar la encuesta post intervención.</p>

Capítulo III
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 Análisis de los resultados a partir de los indicadores propuestos en la intervención.

Objetivo Específico 1: Analizar el Diagnóstico del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.

Los resultados del diagnóstico inicial asociados a comprensión lectora ya fueron presentados, por lo cual el análisis se realizará desde los indicadores del plan de evaluación:

Indicador 1: Aplicación del instrumento de caracterización inicial por la unidad del CREAR.

Respecto a este indicador, el informe emanado de la unidad del CREAR con el diagnóstico inicial a los directivos de cada carrera de la institución se realizó al término del mes de abril de 2016, a través de correos electrónicos de la directora de la unidad, al director de Escuela, de Carrera y Secretaria de Estudios de las cuatro sedes durante el mes señalado.

La aplicación del diagnóstico se realizó en las tres dimensiones determinadas por la evaluación, con un 92.9%, de respuestas en la dimensión del cuestionario sociodemográfico, un 92.9% en las aptitudes mentales primarias (PMA) y un 94.3% en las estrategias de estudios (CEEA). La asistencia de los estudiantes se aseguró a través de los docentes a cargo

de cada curso de nivelación ya que los dirigieron al laboratorio de computación.

Con respecto a los condicionantes para este indicador se cumplen todos, ya que la institución proveyó tanto de los recursos humanos como físicos y técnicos.

Indicador 2: Respuestas válidas en la evaluación al menos del 60%.

Este indicador se cumple satisfactoriamente, ya que las respuestas válidas fueron de un 93.36% contemplando los tres ítems de la evaluación

Indicador 3: Asistencia de los estudiantes sobre el 50% a la evaluación de entrada.

La asistencia de los estudiantes a la evaluación de entrada fue de un 66.3%, por lo que este indicador se cumple satisfactoriamente.

Objetivo Específico 2: Implementar un plan de intervención para potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva, mediante la estrategia de selección de ideas principales en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.

El análisis de este objetivo se realiza en base a los indicadores propuestos:

Indicador 1: Asistencia de los estudiantes a clases, sobre el 65% en las clases teóricas.

Este indicador se cumple en el 100% ya que es la asistencia mínima para que el estudiante pueda aprobar el curso, lo cual está determinada por el Programa de Estudio, aplicándose este requisito para todos los estudiantes de la Institución, excepto en las asignaturas del Departamento de Ciencias Básicas la cual exige el 80% de asistencia para aprobar el curso teórico.

Indicador 2: Aplicación evaluación Diagnóstica en la asignatura de Fundamentos Fonoaudiología II

La evaluación diagnóstica se aplicó, en las dos secciones teóricas (Anexo 2).

El objetivo de esta actividad fue introducirlos a los conceptos de estrategias de estudio, puntualmente Selección de Ideas Principales y al concepto de Habilidad Verbal Comprensiva a través de la lectura de un texto, donde debieron reconocer la frase más relevante, el 80% de los estudiantes pudo hacerlo; con respecto a definir un concepto presentaron más dificultades, ya que tendían a especificar todo lo que aparecía en el texto sobre el concepto evaluado por lo tanto presentaron dificultades en las preguntas 2, 3, 4 y 5 (Anexo 2). Estas fueron:

2.- ¿Qué es un desorden de la comunicación?

3.- ¿Cómo se manifiesta un desorden de la comunicación?

4.- Mencione los grados de severidad de un desorden de la comunicación.

5.- Mencione las causas o etiologías de un desorden de la comunicación

Las preguntas 6 y 7 fueron más fáciles de reconocer ya que la pregunta fue textual a lo que mencionaba el texto (Anexo 2). Estas fueron:

6.- ¿El desorden de la comunicación se da como cuadro aislado?

7.- ¿El desorden de la comunicación es un cuadro de base primaria?

En la última pregunta, a pesar de que se mencionaba directamente el autor, confundieron el concepto del organismo que definía el concepto con el autor del artículo:

8.- Mencione el autor del texto.

Una vez que los estudiantes respondieron la evaluación diagnóstica, se les indicó que intercambiaran éstas con su compañero de asiento y la calificaran posterior a la revisión de cada ítem con el grupo completo. En la revisión de ésta, el docente actúa como mediador de los aprendizajes, resguardando que esta actividad tribute al trabajo en torno al reconocimiento de la estrategia investigada, enfatizando cómo reconocer las ideas principales y cómo diferenciarlas de las ideas secundarias.

A modo de comentario, es necesario mencionar (aunque no es objetivo de la investigación) que el 98% de los estudiantes no es capaz de reconocer y realizar citas bibliográficas, por lo que se solicitó una capacitación a los encargados de biblioteca de la Institución. Esto también fundamenta que las debilidades de los estudiantes se arrastran desde la educación secundaria.

Indicador 3: Asistencia a la evaluación Diagnóstica al menos del 80% de los estudiantes.

La asistencia a la evaluación diagnóstica, contemplando las dos secciones teóricas, se cumple en el 100%.

De la sección teórica 1 (T01) de un total de 37 estudiantes, 32, rindieron la evaluación diagnóstica, es decir 86.4%. En la sección 2 (T02) de un total de 33 estudiantes, 28 rindieron la evaluación de entrada, es decir, 84.4%.

Indicador 4: Reuniones de coordinación presencial en la sede y vía telefónica con sede Santiago para la realización de taller del CREAR

Con fechas 10 y 12 de Agosto se realizaron reuniones de coordinación, la primera, con la psicóloga que realizó el taller a los estudiantes la cual es integrante del Instituto CREAR de la sede y la segunda con la sub-directora nacional de éste, donde se acordaron los temas a abordar para el taller.

Se construyó un power point en conjunto con la investigadora. Esta actividad se planificó con el objetivo de recordar y enfatizar por una parte, qué y cuáles son las estrategias de estudio, y por otra, mostrarles los resultados de la evaluación realizada en febrero. Es importante acotar que estos resultados fueron conocidos por los estudiantes en el primer semestre como actividad inherente al instituto, pero no lograron la integración de la información ya que se mostraron sorprendidos al comentárselos.

Al finalizar la clase expositiva se realizó un taller en grupos, donde debían identificar algunas estrategias (Anexo 4) y comentar qué elementos pudiesen interferir en sus técnicas de estudio y qué acciones podrían realizar ellos en torno a la estrategia. Este taller se realizó en las dos secciones teóricas.

Para esto, los estudiantes se agruparon con un máximo de 5 integrantes. Una vez ordenados los grupos y repartidas las pautas de trabajo, se entregaron las indicaciones. El trabajo grupal se desarrolló en 10 minutos, con el propósito de que los estudiantes trabajaran sin distraerse y alcanzaran a discutir lo realizado.

A cada grupo se le asignó una estrategia (Concentración, Actitud, Ansiedad, Selección de Ideas Principales) en la que debieron completar el siguiente cuadro:

¿Qué haremos como grupo para mejorar las estrategias que aún no hemos desarrollado?			
Selección de Ideas Principales	Actitud	Ansiedad	Concentración

A continuación se presenta el análisis realizado en base a las repuestas más frecuentes de los estudiantes, generando los siguientes resultados. Los enunciados entre comillas, son respuestas textuales de los jóvenes:

En relación a la estrategia de Ansiedad:

- Planificar tiempo y actividades
- “Preparación previa”.
- Metas claras.
- Actividades recreativas.
- “Relajarse, buena alimentación”.
- Utilizar o relacionar aprendizajes previos.
- “Trabajo grupal”.
- Elementos distractores (teléfono celular).

En relación a la estrategia de Concentración:

- Evitar elementos distractores (teléfonos celulares).
- Puntualidad.
- Alimentación adecuada, regular el sueño.
- Asegurar buenos apuntes en clases, investigar.
- “Conocimiento previo”.
- “Autocontrol (no conversar en clases, organización disposición”.

En relación a la estrategia de Actitud:

- “Ser positivo”
- “Concentración, metas claras”.
- “Determinación, disposición, puntualidad, responsabilidad, compañerismo”.
- “Conocimientos previos”.
- Evitar elementos distractores (teléfono celular).

Estrategia de Selección de Ideas Principales:

- “Conocimientos previos”.
- “Lectura comprensiva”.

- Estrategias “para estudiar”: seleccionar vocabulario no conocido y palabras frecuentes en el texto, subrayar, resumir ideas, mapas conceptuales, destacar en el “borde” del texto contenidos “importantes”, “tomar apuntes en clases”, “revisar el título para comprender la idea general”, “al cierre de la clase resumir ideas principales”.
- Elementos distractores (teléfono celular).

Es importante destacar nuevamente, que el tema de la investigación, es la estrategia de estudio de Selección de Ideas Principales. Sin embargo, se realiza el análisis de las otras estrategias para comparar, por una parte, en qué medida los estudiantes logran diferenciarlas y por otra el conocimiento previo que pudieron tener sobre ellas.

Es por lo anterior, que se decidió determinar cuáles fueron los elementos que destacaron:

- Evitar elementos distractores en las clases (teléfono celular), esta se repite en tres de las cuatro estrategias, sin embargo los estudiantes los siguen utilizando en clases.
- “Conocimientos previos”, este factor se repite en todas las estrategias, sin embargo, en la práctica docente un alto porcentaje de los estudiantes no se prepara previamente.
- “Trabajo grupal”, este indicador en la encuesta de opinión final, es uno de los elementos que mayoritariamente mencionan como factor determinante para la comprensión verbal (90.8%), sin embargo, se presenta en solo una ocasión en las respuestas.

Indicador 5: Explicación de la metodología que se utilizaría en clases y creación de grupos de trabajo.

A continuación se presenta el detalle de las actividades realizadas.

Número sesión.	Actividades Específicas
Sesión N° 1	<p>Presentación del profesor y reconocimiento de estudiantes por cada sección.</p> <p>Evaluación diagnóstica y formación de grupos de trabajo con un máximo de 5 estudiantes por grupo, los cuales debieron identificarse con un nombre creado por ellos. Además debían asignarse entre ellos, roles de secretario(a), moderador(a) y expositor(a).</p> <p>A continuación se revisó la evaluación diagnóstica (Anexo N°2), enfatizando en la estrategia de selección de ideas relevantes.</p> <p>Se explica a los estudiantes la forma de trabajo durante el semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les enviará previo a cada clase, al menos con tres días de anticipación un texto disciplinar correspondiente al tema de la clase según la planificación del curso o syllabus, a través de la delegada de cada sección teórica. • El grupo debe analizar el texto, realizando primero una lectura general para identificar y definir las palabras desconocidas (Glosario). • Se les entrega un instructivo de apoyo para lograr diferenciar las ideas generales de las relevantes o principales (ver anexo N° 3).
Sesión N° 2	<p>Clase Expositiva, resultados del ICAI por equipo CREAR, acordada entre el equipo y la docente investigadora (Anexo 4).</p> <p>En esta sesión, una psicóloga del equipo CREAR realiza la inducción y presentación de los resultados del curso en el ICAI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica lo que son las habilidades mentales y las estrategias de estudio, dando ejemplos concretos para la comprensión de los estudiantes. Cabe mencionar que esta actividad la realiza el CREAR durante los cursos de nivelación en Biología las dos últimas semanas del mes de febrero a los estudiantes ingresantes. • Al finalizar la clase expositiva realiza un taller donde los estudiantes deben identificar cuáles son las

	estrategias de estudio que ellos utilizan, cuales son los factores que perturban su estudio o prestar atención en clases, etc. (ver anexo N° 4).
Sesión N°3	<p>Comienzo de las sesiones de análisis del texto enviado previamente; se les explica la dinámica del trabajo grupal y los tiempos establecidos donde responden a las preguntas planteadas.</p> <p>El reconocimiento de ideas principales, de selección de palabras claves se realiza a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leer y analizar el texto (8 minutos). • Realizar lluvia de ideas (5 minutos). • Hacer listado de los términos conocidos (5 minutos). • Hacer un listado de los términos desconocidos, trabajados anteriormente por el grupo y aclararlos en la clase (10 minutos). • Cada grupo debe presentar los resultados al término de la clase. (3 minutos). • Realizar post it con una frase final y entregarla al profesor con el número del grupo. • Para finalizar el profesor expondrá power point para reforzar ideas principales del texto relacionado con los Resultados de Aprendizaje, de aquí en adelante RA, propuestos para la clase.
Sesión N° 4, 5, 6, 7,8, 9.	<p>En estas sesiones se utilizó la misma dinámica que en la sesión anterior. En cada clase, se desarrolló un texto disciplinar acorde a la programación de la Planificación de la asignatura. Los temas tratados fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Logopedia escolar y clínica. Últimos avances en evaluación e Intervención. • Concepto y desarrollo de Anamnesis. • Principios generales del Proceso de Evaluación, Diagnóstico e Intervención. • Estrategias utilizadas para estimular lenguaje. Descripción de las principales alteraciones de articulación de la etapa infantil y adulta. Trastornos de la fluidez. • Trastornos de lenguaje y Deglución en adultos. • Principales alteraciones vocales. Concepto de Disfonía funcional y orgánica. Lineamientos terapéuticos • Evaluación e Intervención de patologías auditivas y vestibulares.
Sesión N° 10	<p>Esta fue la última clase antes de la evaluación final y los RA (Resultados de Aprendizaje) para ésta eran “Describe los tipos de equipos profesionales, insertos en cada uno de los ámbitos de acción del Fonoaudiólogo., según la realidad nacional e internacional, tanto a nivel público como privado”.</p> <p>La actividad realizada fue que a partir de conceptos disciplinares en palabras, trabajados durante el semestre, inventaran una melodía y la expusieran a sus compañeros y profesor. Con tiempos establecidos para ello.</p> <p>Lo anterior se menciona por ser la última actividad del semestre cuyo objetivo, además de cumplir los RA, era</p>

	reflexionar sobre las debilidades y fortalezas del trabajo grupal y no tuvieron relación directa con el manejo de las estrategias de estudio y aprendizaje. Completación de encuesta de opinión de los estudiantes (Anexo n° 5 y 12).
Sesión N° 11	Reevaluación PMA y CEEA.
<p>Cabe mencionar que, paralelamente a las sesiones ya mencionadas, se realizó durante el mes de noviembre, como una acción derivada de las comunidades académicas y una actividad de integración de contenidos de las distintas asignaturas del segundo nivel, el desarrollo de un caso clínico disciplinar a través de la integración de cuatro asignaturas de primer año. Es así como en la asignaturas de Embriología, Anatomía II (Cabeza y Cuello), Psicología Evolutiva y Fundamentos de Fonoaudiología II se realizó, según fechas previstas, el caso clínico (Anexo 6).</p> <p>Este caso clínico se realizó entre las fechas del 7 al 18 de noviembre, en el orden de Embriología, Anatomía, Psicología Evolutiva y finalmente con Fundamentos de Fonoaudiología II para cerrar el caso con el Diagnóstico Fonoaudiológico y los contenidos disciplinares con respecto al Programa de Estudios de este curso.</p> <p>La estrategia utilizada en las distintas asignaturas fue de selección de las ideas principales del caso clínico, con respecto al interés y contenidos específicos de cada una de ellas. Es así como cada docente desarrolló preguntas relacionadas con los RA de cada curso (Anexo 7).</p> <p>En la medida que los docentes desarrollaban el caso clínico integrado se les enviaba una encuesta para que emitieran su opinión con respecto a la actividad (Anexo 8).</p>	

En el indicador 5 las actividades propuestas se desarrollaron según lo planificado y dentro de los plazos fijados.

La evaluación diagnóstica se realizó adecuadamente, pero el número de estudiantes que se presentaron a la clase fue menor a lo esperado, pudiendo deberse, por una parte, a que era la primera clase del semestre y por otra, a que la evaluación no tenía calificación, lo que implicó que a la sesión siguiente no conocieran la metodología a realizar quedando además, excluidos en la asignación de grupos y de la actividad a realizar por la psicóloga del CREAR.

Los grupos de trabajo se formaron según la elección de los estudiantes, con el objetivo de que pudieran realizar un trabajo más fluido entre ellos. A continuación se les solicitó asignar un nombre, consensuado por todo el grupo y entregar al docente la nómina de los integrantes, el nombre y la asignación de roles.

El análisis de las sesiones se desarrolla más adelante ya que no es parte de este indicador

Indicador 6: Elaboración de caso clínico integrado con la colaboración de docentes de las asignaturas de Física Acústica, Anatomía general, Anatomía de Cabeza y Cuello y Psicología Evolutiva en el marco de reuniones de Comunidades Académicas de segundo nivel.

Con fechas 25 de octubre y 2 de noviembre del 2016, se realizaron reuniones extraordinarias de coordinación para desarrollar el caso clínico integrado (Anexo 6).

Luego de realizar el análisis y desarrollo del caso clínico, se determinaron las fechas de aplicación entre los días 7, 8, 9, 14 y 18 de noviembre. En primer lugar, la línea embriológica, luego anatómica, en tercer lugar Física Acústica, luego Psicología Evolutiva, y por último, con la línea Fonoaudiológica para cerrar la actividad integrada.

Objetivo Específico 3: Determinar el nivel la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.

Indicador 1: Realización de al menos un 80% de las guías de textos disciplinares.

Las guías de trabajo fueron evaluadas al final del semestre, las calificaciones fueron grupales y se cumplieron al 100%

Es importante mencionar que el desarrollo de la totalidad de las guías fue realizada porque eran calificables según lo expresado verbalmente por los estudiantes: “Profe, los compañeros dicen que las hacen porque lleva nota”.

El promedio de calificaciones de la clase teórica 1 (T01) fue cinco coma cero (5.0).El promedio de notas de calificaciones de la clase teórica 1 (T02) fue de cuatro coma ocho (4.8).

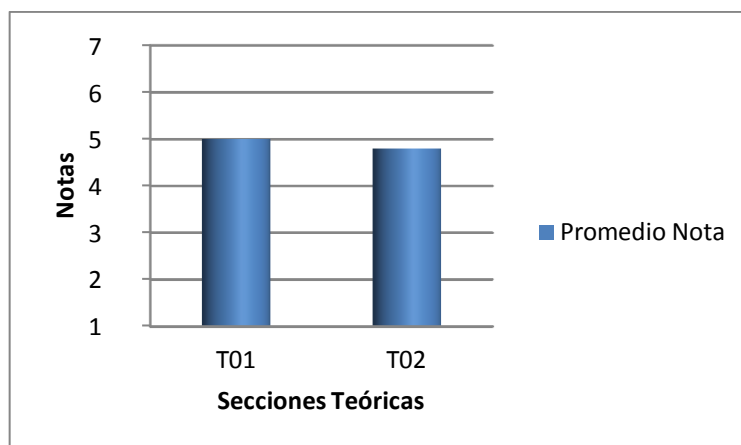


Gráfico 12: Comparación de calificaciones de las guías de trabajo entre las secciones de primer año de Fonoaudiología. Fuente: Elaboración Propia.

La guía desarrollada por la investigadora (Anexo 3) y trabajada con los estudiantes, se detalla a continuación:

Indicaciones:

Primero que nada organice el texto, debe pensar cómo organizar las ideas que tenga y para esto lo más importante es tener en cuenta el objetivo o metas propuestas para el desarrollo de su trabajo.

En segundo lugar preguntarse: cómo empezar, qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo y cómo se ordenarán, qué dejará para el final.

Luego debe decidir cómo ordenar sus ideas, qué va a escribir primero y en qué orden, es decir, al comienzo, medio y final.

Identificar la idea principal:

Primero distinguir que: La idea principal es un concepto diferente al de identificar el tema de un texto. Este último permite contestar a la pregunta **¿DE QUÉ TRATÓ EL TEXTO?**, se expresa a través de una frase o enunciado simple.

La **IDEA PRINCIPAL**, se refiere a la **IDENTIFICACIÓN** o construcción del o los enunciados de mayor importancia o relevancia que utiliza el autor para **EXPLICAR EL TEMA**.

Se puede contestar mediante la pregunta **¿CUÁL ES LA IDEA MAS IMPORTANTE QUE EL AUTOR UTILIZA PARA EXPLICAR EL TEMA?**

Para construir la idea principal primero se requiere especificar el tema:

ESTRATEGIAS:

- Construir una representación general del texto.
- Reflexionar sobre la importancia de la información y sacar la información secundaria o redundante.
- Identificar palabras claves o marcadores textuales.
- Definir conceptos no conocidos.
- Subrayar lo que crea importante.
- Anotar en los bordes del texto ideas que crea importantes.

Desarrollar estas guías en grupos (ya especificados) de los artículos enviados No se aceptarán copias textuales de los párrafos, deben redactar con su propias palabras (esto se denomina **PARAFRASEO**).

No es necesario hacer 3 ideas principales, eso queda al criterio del grupo y la extensión del artículo.

Tabla 11:

Frecuencia de la utilización de estrategias en la lectura de textos.

Estrategia	Frecuencia
Construir una representación general del texto.	20%
Reflexionar sobre la importancia de la información y sacar la información secundaria o redundante.	24.5%
Identificar palabras claves o marcadores textuales.	80%
Definir conceptos no conocidos.	90%
Subrayar lo que crea importante.	94.5%
Anotar en los bordes del texto ideas que crea importantes.	72.4%

Fuente: Elaboración Propia.

La tabla 11 muestra, que la estrategia usada más frecuentemente es subrayar y definir conceptos no conocidos, seguido de la identificación de marcadores textuales y la anotación en los bordes de las ideas que son importantes. La baja frecuencia de uso de las dos primeras estrategias puede deberse a que los estudiantes necesitan mayor tiempo y dedicación para realizar las lecturas previas.

Estos datos corresponden a las dos secciones teóricas, ya que no es motivo de esta investigación comparar un grupo con otro.

Tabla N° 12

Valoración de los resultados de la guía de trabajo

Indicadores	Frecuencia
Especificar el tema	43.2%
Ideas principales	62.3%%
Resumen	34.6%
Citar normas APA:	2%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 12 muestra los resultados en relación a los indicadores de: Especificar el tema, Ideas principales, Resumen y Citas normas APA (American psychological association) de la guía de trabajo.

También muestra que más de la mitad de los estudiantes logra reconocer las ideas principales. Sin embargo, en porcentajes mucho menores se ubican los otros indicadores. Se podría deber, a que pueden reconocer lo más acotado, pero lo que requiere reflexión, mayor tiempo y dedicación, está muy deficiente.

Con respecto a las referencias bibliográficas, a pesar que se realizó una sesión especial para optimizar su uso, lo logran citar correctamente.

Indicador 2: Realización de encuesta de opinión de un 80% de los docentes que participantes de la actividad integrada.

La encuesta de opinión realizada a los docentes (Anexo 8) constó de 11 preguntas (Tipo Likert de cuatro puntos) y la desarrollaron 3 de los 4 docentes, faltando Física Acústica que no realizó la actividad por falta de tiempo, por lo tanto se consideró que el 100% contestaron la encuesta. Cabe mencionar que la investigadora realizó la actividad al igual que los otros docentes, pero no completó la encuesta de opinión ya que ésta no consulta sobre hechos objetivos sino sobre percepciones, las que pudieran inducir a la subjetividad.

Los criterios de valoración de la encuesta fueron:

- De acuerdo (4)
- Medianamente de acuerdo (3).
- En desacuerdo (2)
- No observado/no realizado (1).

El primer ítem de la encuesta constaba de 10 preguntas cerradas, las cuales se respondieron en base a los criterios de valoración, registrándose con 1-2-3 y 4. Las observaciones finales de los docentes,

por ser de redacción libre, se analizaron acorde a las respuestas más frecuentes. A continuación, se presentan las preguntas:

1. ¿Desde su percepción el estudiante logra la selección de ideas principales en el caso clínico?
2. ¿Se relacionaron contenidos de clases anteriores con el caso clínico desarrollado en la clase?
3. ¿Desde su percepción el estudiante logra comprender las instrucciones y explicaciones de la actividad?
4. ¿Durante el desarrollo del caso clínico realizó preguntas para comprobar la comprensión de los contenidos?
5. ¿Durante el desarrollo del caso clínico consideró los errores de los estudiantes para reforzar los aprendizajes?
6. ¿El desarrollo del caso clínico captó y mantuvo la atención de los estudiantes?
7. ¿En los distintos momentos del desarrollo del caso clínico hubo participación de los estudiantes?
8. ¿Durante el desarrollo del caso clínico el tiempo fue el adecuado?
9. ¿Los estudiantes lograron realizar un resumen general de los contenidos del caso clínico?
10. ¿Desde su percepción, esta actividad ayudó a la comprensión y aprendizaje integral del estudiante en la clase?
11. ¿Pudo desarrollar los Resultados de Aprendizaje planteados para la clase?

A continuación se analizan las respuestas:

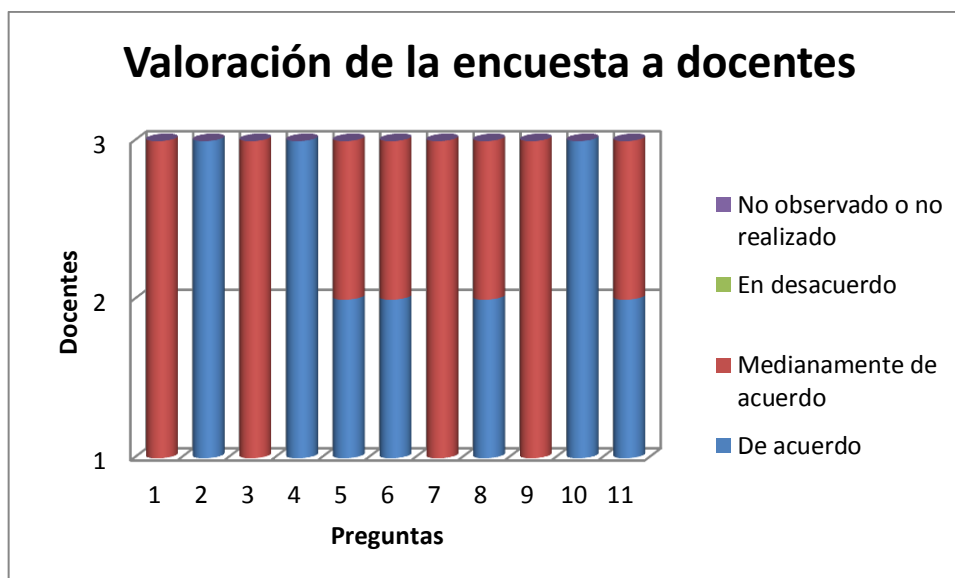


Gráfico 13: Valoración de la encuesta docente. Fuente: ICAI- USS, 2016.

El gráfico 13, muestra los resultados a las preguntas cerradas. El 100% de los docentes opinó entre las categorías De acuerdo y Medianamente de acuerdo (3 – 4).

En la pregunta N° 8 referida al tiempo de ejecución de la actividad, los tres coinciden que no fue suficiente. Con respecto a la pregunta N° 3 los tres coinciden que los estudiantes logran comprender medianamente las instrucciones y explicaciones de la actividad. La pregunta N° 11, que se refiere a la percepción de los docentes sobre si la actividad favoreció el aprendizaje integral de los estudiantes, la respuesta fue unánime en que si ayudó.

Con respecto a las observaciones de los docentes se resume que:

1. A los estudiantes se les dificulta mucho integrar respuestas que impliquen aprendizajes anteriores, como es el caso de asignaturas que son requisitos para la siguiente.
2. El interés de los estudiantes fue variado, pero en todos los cursos hubo, por lo menos un grupo que no se interesó y/o se retiró de la clase al ser presentada la actividad por el docente.

3. Todos los docentes consideraron que esta estrategia debería comenzar desde el inicio del semestre para darle tiempo a los estudiantes de integrar contenidos y poder generar aprendizajes significativos.
4. Los docentes concordaron que la actividad fue muy positiva y generó integraciones en ellos en relación a los contenidos de sus clases y como se relacionan con la Fonoaudiología.

Indicador 3: Realización de la reevaluación del ICAI de los ítems PMA y CEEA a los estudiantes, en al menos un 80%.

Esta reevaluación se realizó al término del 2° semestre, el día seis de diciembre. La asistencia a esta evaluación fue de 95.6%.

Sin embargo, el número de respuestas válidas fue de 50 alumnos (70% de la muestra total).

En la reevaluación se incluyeron sólo los estudiantes que participaron tanto en la aplicación PRE como en la aplicación POST, de manera que, al estar pareado los datos, los resultados pudieran analizarse como muestra dependiente. El análisis es de carácter descriptivo, sin realizarse pruebas de significancia estadística (considerando que este tipo de pruebas tendría asociado un nivel de error de medida muy grande que habría invalidado los resultados).

De las respuestas de los estudiantes, solo se puede obtener el nombre de los que participaron en las dos aplicaciones pero, por temas de confidencialidad, no se puede entregar datos de manera individualizada.

A continuación se presentan los resultados de la comparación entre la evaluación de entrada y la reevaluación de la habilidad verbal comprensiva.

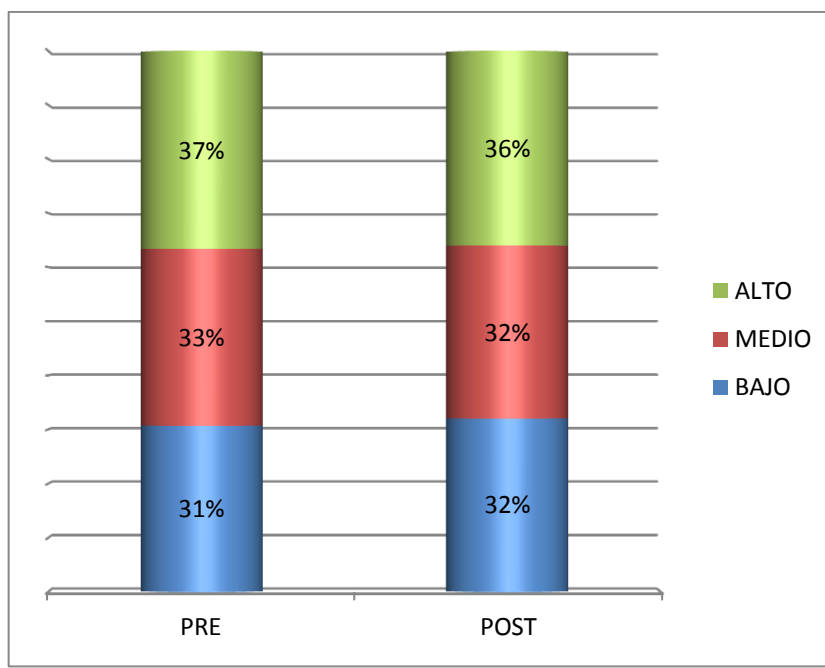


Gráfico 14: Comparación evaluación pre y post intervención de la Habilidad Verbal.

El gráfico 14 indica que la habilidad verbal comprensiva aumentó en 1% en el nivel Bajo, sin embargo, los niveles Medio y Alto disminuyeron también en un 1%.

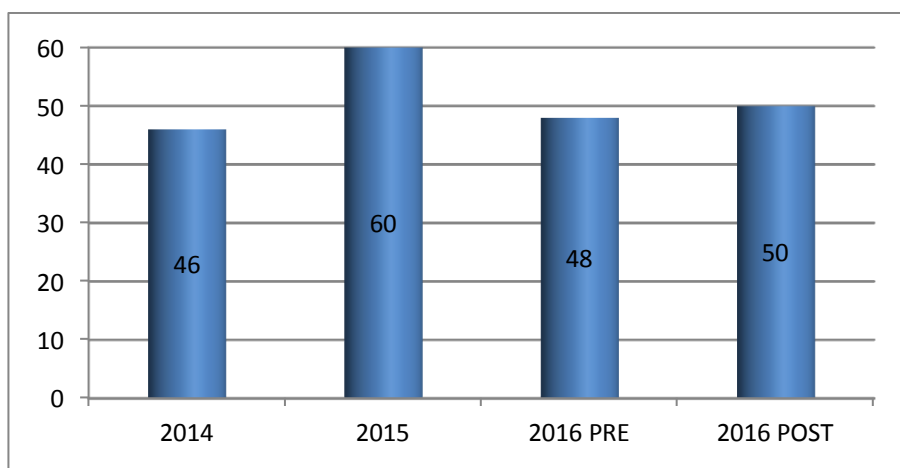


Gráfico 15: Comparación evaluación pre y post intervención de la Habilidad Verbal en los años 2014-2015 y 2016. Fuente: ICAI-USS 2016.

El gráfico 15, determinado en percentiles, indica que la habilidad verbal aumentó levemente en el nivel bajo. Esto es importante, ya que esta capacidad es de desarrollo a largo plazo, por lo que se puede extraer que

el trabajo a través de la estrategia intervenida pudiese ser un factor importante en este aumento.

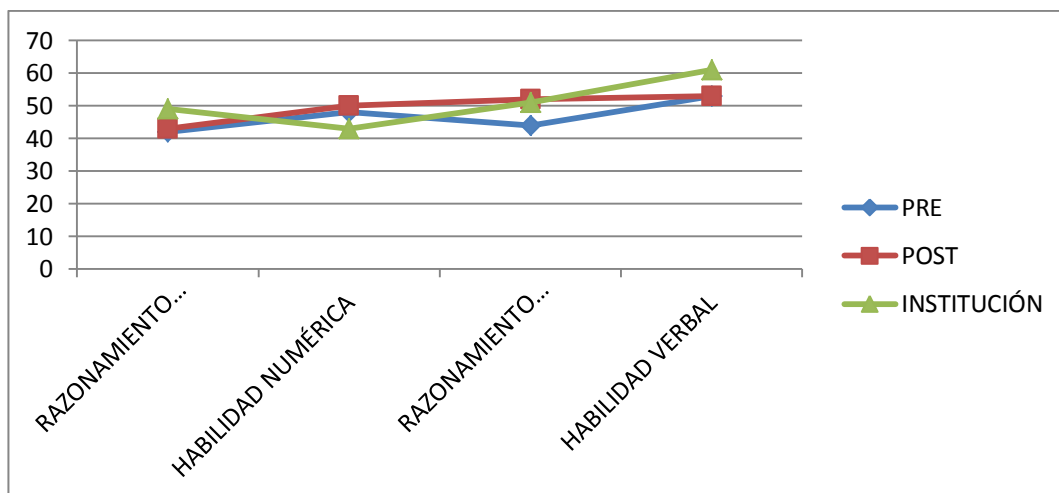


Gráfico 16: Comparación de las Habilidades Mentales Primarias Pre- Post Institucional. Fuente: ICAI-USS 2016.

El gráfico 16, indica, que todas las Habilidades Mentales Primarias de los estudiantes de Fonoaudiología aumentaron, a excepción de la Habilidad Verbal que prácticamente se mantuvo.

Sin embargo, al comparar con los estudiantes de la institución, se sigue manteniendo una diferencia importante. Donde estos últimos presentan todas las PMA por sobre el rendimientos de los estudiantes de la intervención, excepto en la habilidad numérica en la que se evidencia, que éstos presentaron mejores rendimientos.

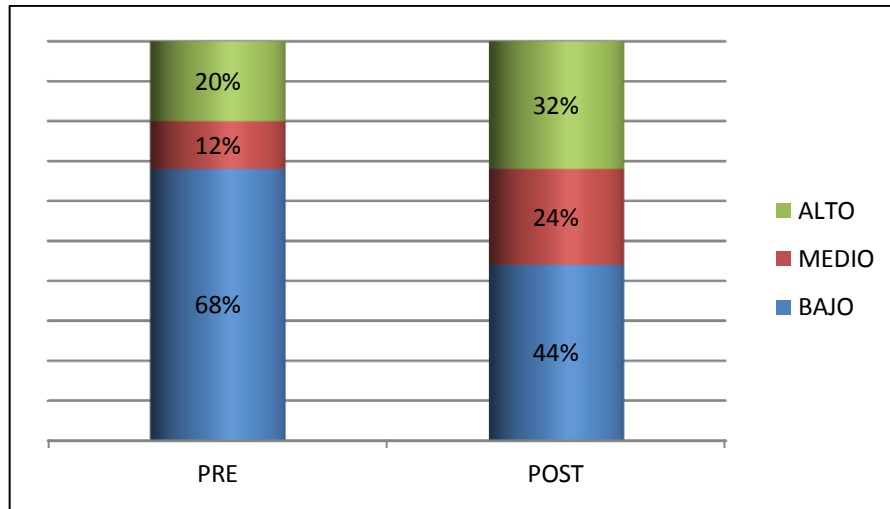


Gráfico 17: Comparación evaluación pre y post intervención de la estrategia de Selección de Ideas Principales. Fuente: ICAI-USS 2016.

El gráfico 17, indica que la estrategia intervenida aumentó en todos los niveles. Es así como en el nivel bajo, aumentó en 24%, los niveles medio y alto aumentaron en 12% cada uno.

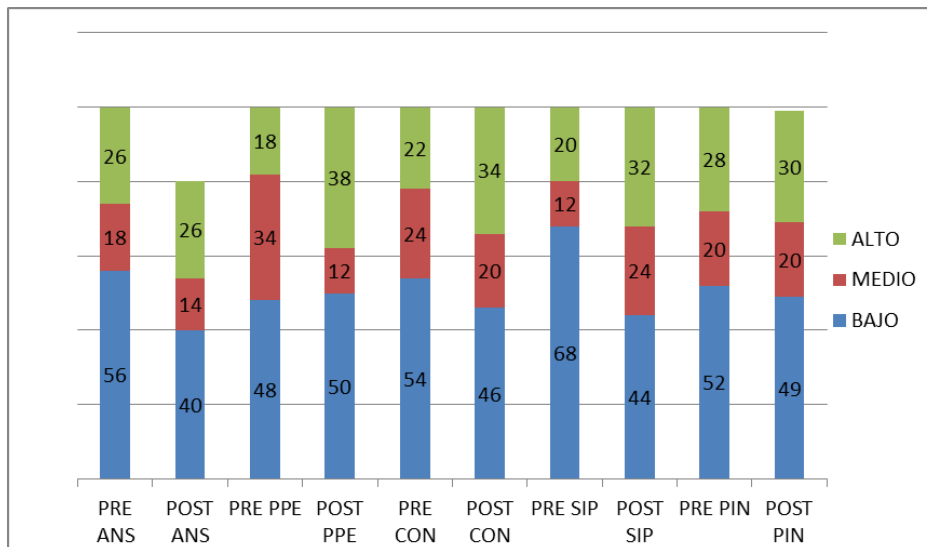


Gráfico 18: Comparación evaluación pre y post intervención de las CEEA. Fuente: ICAI-USS 2016.

En el gráfico 18 se realiza la comparación pre y post de la totalidad de las estrategias de estudio, esto con la finalidad de mostrar que éstas se relacionan y deben mirarse holísticamente para realmente conocer al estudiante y las estrategias que usa.

Cabe señalar, que la estrategia intervenida es la que demuestra el mayor impacto, donde disminuyen los estudiantes que creen tener problemas en la selección de ideas principales de 68% a 44%.

A modo de comentario anexo al estudio, se puede determinar que la estrategia de procesamiento de la información (PIN), disminuye ligeramente, es decir, los estudiantes que creen tener problemas a la hora de procesar información de estudio aumenta de 52% a 49%.

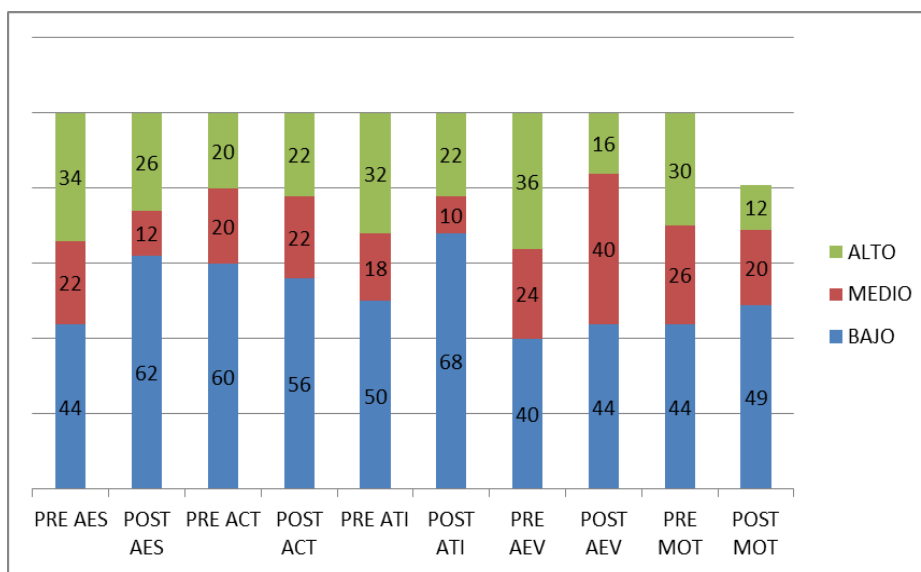


Gráfico 19: Continuación Comparación evaluación pre y post intervención de las CEEA. Fuente: ICAI-USS, 2016.

Continuando con el análisis de las CEEA, en el gráfico 19, se puede comparar la estrategia de Autoevaluación (AEV) en la que se constata que disminuyen los estudiantes que reportan tener alta autoevaluación (36% a 16%), implicando esto, que los estudiantes, después de un año académico podrían aumentar las capacidades de autorregulación de su conducta.

Se advierte también que aumentan los estudiantes con baja motivación por el estudio (44% a 49%) y aumentan ligeramente estudiantes con alta actitud por el estudio (20% a 22%).

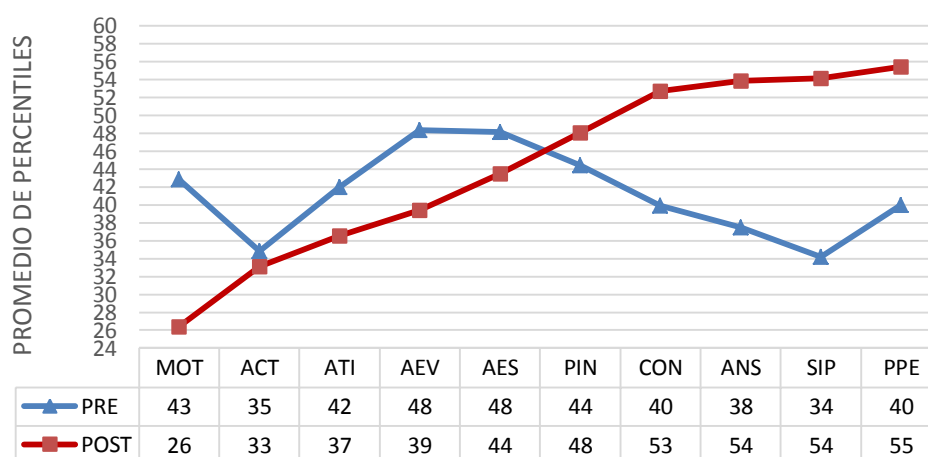


Gráfico 20: Comparación de la evaluación pre y post intervención de la totalidad de las CEEA Fuente: ICAI-USS, 2016.

El gráfico 20, hace la comparación entre todas las estrategias pre y post reevaluación, donde se advierte que la mayor parte de las CEEA tienden a aumentar. En cuanto a las SIP, se advierte un aumento del percentil 34 al 54.

Otro punto importante de considerar, es el comportamiento de las SIP longitudinalmente, ya que entre los años 2014 2015 y 2016 los estudiantes de Fonoaudiología tuvieron distintas condiciones en relación a la evaluación del ICAI.

Es así como, en el año 2014 a los estudiantes de primer año solo se les realizó la evaluación de entrada (ICAI).

En el año 2015, se les realizó la evaluación de entrada y se integraron a los cursos de nivelación por primera vez. Esto es, que tuvieron apoyo paralelo con tutorías de pares y se intervinieron las estrategias de estudio más descendidas, sin contar con una medición objetiva.

El equipo del CREAR enviaba semestralmente un informe de los estudiantes participantes de las tutorías y que estaban en la nómina INAP (es decir, estudiantes con más bajos rendimientos en el ICAI).

En el año 2016 hubo tres condicionantes: la evaluación de entrada, ingreso a los cursos de nivelación y tutorías de pares y la intervención de esta investigación.

A continuación se presentan los resultados:

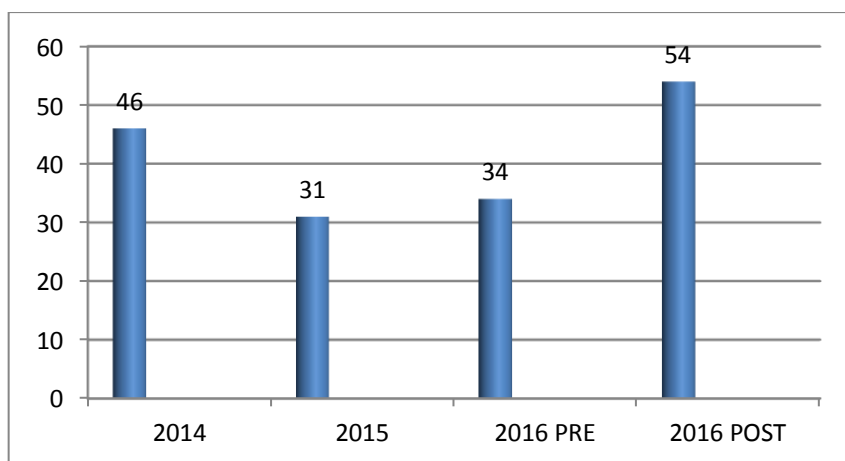


Gráfico 21: Comparación de la estrategia de estudio SIP en el tiempo. Fuente: ICAI-USS, 2016

El gráfico 21 muestra que las SIP presentan diversos rendimientos en el tiempo, evidenciando que el 2016, donde se realizó la intervención, presentó un aumento de 20%.

Este gráfico, está medido en percentiles. Cabe señalar que los percentiles son construidos a partir de los puntajes brutos obtenidos por los alumnos, que luego son relativizados a partir de una norma o escala de percentiles, construida a partir de poblaciones de referencia y otras variables de interés, como el sexo (por ejemplo, los estudiantes que obtuvieron 15 puntos brutos en la escala de Selección de Ideas Principales, de acuerdo a la normativa chilena utilizada por el CREAR, se ubican en el percentil 55, es decir, obtuvieron un puntaje que supera al 54% de los estudiantes, pero que también los sitúa bajo el 45% de sus pares).

Existe evaluación pre y post solo de la Habilidad Verbal y Estrategia de SIP solo en el año 2016, ya que en años anteriores no se realizaron

reevaluaciones, por lo tanto no hay posibilidad de comparación y solo se puede evidenciar, gracias a la intervención realizada.

Otro factor que podría determinar y valorar la intervención, es a través de los índices INAP (estudiantes con necesidad de apoyo psicoeducativo) de la carrera intervenida.

Tabla 13

Comparación de los índices INAP

Semestre	Porcentaje
2016/10	59.7%
2016/20	40.2%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 13, muestra que los estudiantes con Necesidad de Apoyo Psicoeducativo disminuyeron en un 19.5% en el segundo semestre, esto junto a otros factores, podría ser un determinante también, de la intervención que se realizó.

Indicador 4: Realización de encuesta de opinión de un 80% de los estudiantes que participaron de la intervención pedagógica.

La encuesta de opinión realizada a los estudiantes (Anexo 6) constó de seis preguntas (Tipo Likert de cuatro puntos) y cuatro preguntas abiertas; la cual realizó el 47.7% de los estudiantes.

El bajo porcentaje de completación de la encuesta se podría relacionar a que se desarrolló fuera del horario de clases, y por lo tanto, estuvo supeditada a la decisión de participación de cada estudiante.

La escala de la encuesta fue:

Escala	Concepto
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las tablas con las respuestas a cada afirmación o pregunta.

Pregunta N° 1: El trabajo grupal favoreció el desarrollo de las habilidades verbales.

Tabla 14:

Valoración sobre el trabajo grupal y el desarrollo de la habilidad verbal

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	54.5%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	36.3%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	6.06%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	3.03%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 14, muestra que más del 50% del curso considera que el trabajo grupal es un elemento que favorece la habilidad verbal. Esto se relaciona con las respuestas a la pregunta abierta sobre la actividad que más favoreció la comprensión, teniendo un alto porcentaje también el trabajo grupal.

Pregunta N° 2: El estudio del caso clínico favoreció el desarrollo de la habilidad verbal

Tabla 15:

Valoración sobre desarrollo de caso clínico y habilidad verbal comprensiva

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	63.6%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	27.2%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	9.09%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	0%

Fuente: Elaboración propia.

Esta actividad tuvo gran impacto en las estudiantes, el porcentaje de aprobación es de más de un 60% y coincide con las preguntas abiertas de la encuesta.

Pregunta N° 3: El estudio de caso permitió la integración de las distintas asignaturas.

Tabla 16:

Valoración sobre la relación del caso clínico y la integración de asignaturas”

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	45.4%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	39.3%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	12.1%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	0%

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta muestra que menos de un 50% de los estudiantes consideraron el caso clínico integraba conocimientos, esto puede deberse

a que los estudiantes no logran aprendizajes duraderos para poder analizar e integrar la información.

Pregunta N° 4: Las lecturas pre-sesión favorecieron el aprendizaje para cada una de las clases.

Tabla 17:

Relación de lecturas pre-sesión y el aprendizaje

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	36.3%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	54.5%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	9.09%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 17 muestra que un bajo porcentaje de los estudiantes considera que las lecturas pre sesiones serían una estrategia favorable para lograr los aprendizajes. Esto podría deberse a que los estudiantes, en su gran mayoría, no leyeron los textos enviados y en el análisis en clases estaban fuera del contexto.

Sin embargo, el docente al comentar que estas actividades eran calificables intentaban realizarlas a través del trabajo grupal.

Pregunta N° 5: Las lecturas pre-sesión favorecieron la comprensión de los contenidos trabajados en cada una de las clases.

Tabla 18:

Valoración sobre la relación de lecturas previas y la comprensión de contenidos

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	36.3%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	48.4%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	15.1%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	0%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 18, muestra que la mayor parte de los estudiantes consideraron que esta estrategia no lograba completamente la comprensión de contenidos. Esto es significativo ya que podrían haber considerado, que ésta, junto a las otras estrategias planteadas favorecía la comprensión.

Pregunta N° 6: El desarrollo de la Comprensión Verbal es un elemento fundamental en el desempeño de un fonoaudiólogo

Tabla 19:

Valoración sobre la asociación de la comprensión verbal y el desempeño profesional

Escala	Concepto	Porcentaje
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.	90.9%
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.	6.06%
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.	0%
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.	3.03%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 19 muestra que un gran número de estudiantes consideran que la comprensión verbal es relevante para el desempeño profesional futuro.

La respuesta de la opción 1 podría deberse a que el estudiante confundió las respuestas.

Al igual que en la encuesta de los docentes, el análisis de las preguntas abiertas se realizó en base a las repuestas más frecuentes, es así, como en relación a éstas se generan los siguientes resultados:

Pregunta N° 1: Mencione la actividad que más favoreció el desarrollo de la Comprensión Verbal de los textos trabajados.

- Trabajo grupal que permitió compartir opiniones.
- Interacción entre ellos.
- Desarrollo de caso clínico.
- Identificación de palabras desconocidas y buscar el significado.
- Lectura previa de paper y el análisis en las clases.
- Realizar lluvia de ideas, mapas conceptuales.
- Evaluaciones parciales (test) sobre las lecturas trabajadas en clases.

Pregunta N° 2: Mencione la actividad que menos favoreció el desarrollo de la Comprensión verbal.

- Ninguna dio resultados.
- Todas dieron resultados.
- Poca organización de los grupos de trabajo.
- Realización de informes.
- Exponer frente a la clase.
- Canción con términos fonológicos.

Cabe mencionar que el 21.2% omitió esta respuesta.

Pregunta N° 3: Según tu opinión, ¿cuáles son los elementos necesarios para una buena Comprensión Verbal?

- Investigar las palabras desconocidas, indagar y profundizar en los temas.

- Un buen manejo del léxico.
- Leer.
- Disponibilidad, atención, concentración e interés.
- Investigar.
- Trabajo grupal.
- Participar en clases.
- Disertaciones.
- Análisis de textos y comentarlos en la clase.
- Reunir ideas después de la lectura.
- Subrayar lo importante.
- Lenguaje adecuado.
- Saber escuchar, integridad, empatía, contacto con el paciente.

Pregunta N° 4: ¿Recomendarías las actividades y estrategias usadas en tus clases, para el desarrollo de la comprensión verbal? Por favor argumenta tu respuesta.

- Sí, porque para lograr una buena comprensión, se necesita de un buen análisis y si es grupal mucho mejor porque hay variedad de ideas.
- Sí, porque desarrollan la comprensión y el trabajo en equipo favorece la expresión.
- Aumenta los aprendizajes, favorecen el desarrollo estudiantil, nuevas formas de aprender, para integrar conocimiento, expresarse mejor, adquirir conocimientos.
- Sí porque fueron actividades variadas y se trabajó en grupo, se utilizaron buenas estrategias, por la forma dinámica, conocer palabras nuevas y mejorar la comprensión verbal.
- Algunas, porque no siempre se quería participar.
- Algunas, pero sí la mayoría, deben ser actividades prácticas.
Observación de pacientes
- No, son agresivas, no fueron bien aplicadas, no se valoró el trabajo grupal.

3.2 Análisis de los condicionantes de los resultados del proyecto.

Disposición de los estudiantes para la evaluación diagnóstica. Por el hecho de que los estudiantes de primer año estaban en los cursos de nivelación y, por lo tanto, en clases, en este punto no hubo problema, ya que cada docente dirigió a los estudiantes hacia los laboratorios de computación para realizar la evaluación. Con respecto a la evaluación misma, los estudiantes la realizaron en silencio y concentrados en sus respuestas.

Acceso a los laboratorios de computación. Los laboratorios de computación se programaron y coordinaron con antelación, se revisaron los equipos previo a la evaluación y durante el desarrollo de ésta, hubo personal de informática en cada laboratorio para solucionar posibles eventualidades.

Fluidez de la información. En este punto no hubo problema, ya que los distintos estamentos y directivos estaban coordinados e informados de las acciones a realizar, en modalidad presencial, telefónica y virtual (correos electrónicos).

Asistencia de los estudiantes. Este condicionante fue uno de los más complejos de manejar, ya que los estudiantes en general, asisten cumpliendo el porcentaje mínimo de aprobación (65%, excepto en las correspondientes a Ciencias Básicas, 80%). Por lo tanto, en las asignaturas que tienen menor carga académica, que es el caso en la que se realizó la intervención, cumplen la mínima asistencia, sin considerar que la asignatura tiene un módulo semanal por cada sección.

Disposición de los estudiantes para realizar la actividad. Este fue otro de los puntos complejos en la intervención, ya que en general ellos no

preparaban los textos para cada clase, lo que implicó que algunos no se involucraron con las actividades, escudándose en su grupo.

Con respecto a este último punto, el trabajo en equipo fue un condicionante positivo y negativo, por una parte fue muy favorable para algunos estudiantes que se organizaron, establecieron roles de trabajo y en general no se motivaban por la calificación. Al contrario, hubo estudiantes que no llegaban con lo requerido para la clase, intentando trabajar solo por la calificación y no se integraron al trabajo grupal.

Además, del factor motivacional de los estudiantes, también se puede considerar el tiempo de realización de la intervención, ya que las clases planificadas por syllabus eran muy acotadas, solo 11, sin mencionar, .que durante el semestre hubo distintas actividades y feriados los días de clases.

Es por lo anterior, que se intentó realizar sesiones fuera del horario establecido pero asistían pocos estudiantes, expresando malestar porque el docente disponía de sus tiempos y horarios.

Carga académica. Este condicionante también podría haber afectado la intervención, ya que, desde la malla curricular de la carrera, los estudiantes inscriben en el segundo semestre siete asignaturas, de las cuales, cuatro son del área de Formación Básica, dos del área disciplinar y una de Formación Integral.

Ante esto, los estudiantes manifestaban, que la carga académica era demasiada, que no les alcanzaba el tiempo para estudiar, priorizando además, las asignaturas de Ciencias Básicas como Anatomía y Biología. Esto podría reflejar las dificultades para organizar del tiempo de estudio.

Otra condicionante, pudo ser el número de integrantes de cada grupo, ya que debido a la cantidad de estudiantes, se conformaron grupos de cuatro, cinco y hasta seis, lo que pudo llevar a que no todo el grupo se comprometiera y realizara las actividades.

En relación a la encuesta de opinión también hubo dificultades, ya que fue necesario realizarla fuera del horario de clases por lo que quedó sujeta a la disposición de cada estudiante.

Disposición de los docentes. Este punto fue muy favorable. Los docentes siempre tuvieron una excelente disposición para realizar la actividad del caso clínico integrado, incluso en dos ocasiones se reunieron fuera del horario de clases para organizarla, cumpliendo cabalmente con los plazos y fechas establecidas.

Con la encuesta de opinión los docentes también tuvieron una excelente disposición y en la medida que realizaban su intervención contestaban la encuesta en formato digital.

Disposición del equipo del CREAR. En este punto, la fluidez de la información, coordinación y disposición de equipo fue excelente, así como también la unidad de Procesos Docentes de la institución, que tuvo a cargo la reserva de los laboratorios de computación para el óptimo desarrollo de la reevaluación.

Capítulo IV:
CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV CONCLUSIONES

4.1 Contrastación de resultados con los objetivos de intervención.

Respecto a los objetivos propuestos para esta intervención educativa, se advierte el cumplimiento de éstos en diversos niveles, donde para obtener resultados evidenciables, debe hacerse constante y sistemático en el tiempo.

El objetivo número 1, tenía como propósito “Analizar el diagnóstico del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología”. Dicho objetivo se cumple a cabalidad, ya que el diagnóstico de la Habilidad Verbal Comprensiva, se realizó en el 92.9% de los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología.

El resultado arrojó que los jóvenes universitarios recién ingresados poseen un bajo rendimiento de esta habilidad, lo que implicaría una capacidad deficiente para: comprender ideas, manejo de vocabulario (receptivo y expresivo), dominio del lenguaje y capacidad de memoria (que permita la retención de contenidos), lo que se traduce en definitiva en dificultades para comprender un texto escrito, es decir, no comprenden lo que leen (Londono, 1991, citado en Llanos 2013).

Por lo tanto, una comprensión verbal deficiente impactaría directamente sobre la comprensión lectora, ya que esta sería, una competencia básica, junto a otras variables, para el éxito académico.

Como se ha fundamentado en este estudio, la lectura en el ámbito de la formación académica es relevante, ya que ésta requiere habilidades sustanciales de pensamiento que permitan decodificar adecuadamente la variedad de textos al que son enfrentados (Llanos, 2013).

Al respecto González (1998) plantea que la comprensión es entender el significado de los enunciados, o lo que es lo mismo, las oraciones de los

textos en distintos niveles de complejidad. Los estudiantes ingresantes, poseerían una comprensión más bien básica o literal, lo que significaría que pueden acceder mayoritariamente a la información explícita del texto y, al verse enfrentados a lecturas de mayor complejidad en la educación terciaria, influiría por ejemplo, sobre el rendimiento académico, tasas de deserción, etc.

La comprensión verbal deficiente no solo se reconoce en contextos de educación superior privadas, lo cual ha sido el estigma transversal en este tipo de instituciones.

En un estudio de la Universidad de Talca (presentado en el marco teórico), se evaluaron a jóvenes de colegios vulnerables de tercer año medio, en diferentes áreas de competencias básicas, una de ellas fue la comprensión lectora, concluyendo que los futuros jóvenes que ingresarán a la institución requieren apoyo en esta habilidad y que los textos no debieran presentar más de 1000 palabras cuando se inicia la educación terciaria (Araneda y Oyarzún, 2016).

Uno de los objetivos de este estudio, además de conocer el perfil de ingreso de los futuros estudiantes, fue para realizar actividades de apoyo a través de un liceo virtual e implementar cursos remediales y de nivelación al ingreso a la educación superior (Araneda y Oyarzún, 2016).

Lo planteado anteriormente, se contrapone con el perfil del Ministerio de Educación (MINEDUC) que promulga desde los Objetivos de Aprendizaje, que los estudiantes entre séptimo año básico y segundo año medio deben ser capaces de presentar una lectura comprensiva de textos de complejidad acorde a cada nivel, ser lectores frecuentes, reflexivos y que logran seleccionar la información, permitiéndoles opinar acerca de lo leído, ser autónomos para que logren ampliar sus conocimientos y experiencias ya sea en contextos escolares y sociales (MINEDUC, 2013).

Por lo tanto, los jóvenes deberían acceder a la educación terciaria con las competencias lectoras que les permitiera desenvolverse sin mayor dificultad en los primeros niveles de la educación superior. Entonces, se

plantea la necesidad de conocer porqué y cuáles serían los factores que intervendrían en la escasa preparación, no solo en la lectura, sino también en contenidos específicos de las distintas asignaturas.

Al respecto, la OCDE (2009, citado en Acuña et al.2009) señala que uno de los factores más relevantes que determinaría la desventaja en las competencias básicas, es el contexto escolar de donde provienen y/o la desigualdad económica.

El objetivo número 2, tenía como propósito “Implementar un plan de intervención para potenciar la habilidad cognitiva verbal comprensiva, mediante la estrategia de selección de ideas principales en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología”.

El plan de intervención se realizó con la estrategia de estudio de Selección de Ideas Principales por dos razones. Por una parte, fue la estrategia que los estudiantes presentaron más deficiente y por otra, es básica para la comprensión verbal ya que permite discriminar la información importante de las secundarias determinando (junto a otras estrategias de aprendizaje) mayor atención y análisis de la información, además de permitir optimizar el tiempo de estudio y los recursos cognitivos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010)

Si el estudiante es capaz de seleccionar la información, ya está realizando una acción que puede potenciar su comprensión verbal.

Al realizar el análisis desde la intervención, se puede concluir que los resultados no arrojaron una diferencia significativa en términos cuantitativos, ya que por una parte, está la condicionante del tiempo para la intervención, la planificación de la intervención misma, la disposición de los estudiantes, los aprendizajes previos y por otra, la asistencia a clases, la preparación de los estudiantes para cada una de las sesiones, la carga académica, entre otros muchos factores.

La enseñanza de estrategias para el aprendizaje, pretende promoverlas desde la perspectiva de “aprender a aprender”. Esta postura resulta elemental, tanto por sus implicancias como por la posibilidad de poder constituirse como elemento fundamental para la toma de decisiones en la práctica educativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Esta perspectiva es bastante amplia, ya que considera distintos factores, entre esos el tipo de aprendizaje que se genera de acuerdo al tipo de intervención. Al hacer el análisis, se podría establecer, que tal vez, el programa implementado sería más que nada de instrucción, es decir, que se entrega a los estudiante instrucciones básicas, claras y concretas que supuestamente les pudiesen servir en sus actividades de estudio, generando que el estudiante no logre una reflexión de lo aprendido y que su utilización sólo genere el recuerdo de la información y no el mantenimiento o generalización de ésta (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Campione (1987, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) comenta que con respecto a la problemática de lograr generalización o transferencia de estrategias y conocimientos, se debe enseñar no solo las estrategias, sino enseñarles “directa y detalladamente, cómo aplicarlas y cómo autorregularlas” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, pp. 197).frente a las diversas tareas, generando el que sea capaz de realizar la metacognición sobre sus propias acciones

También es importante comentar que esta intervención, tal vez, es solo de carácter instruccional o más bien general, debido por una parte, a las competencias iniciales deficientes de los jóvenes ingresantes, y por otra, a la necesidad de implementar apoyos educativos más duraderos y sistemáticos, que puedan generar aprendizajes que perduren en el tiempo. Este mantenimiento o transferencia de la información, implicaría que el estudiante debe tener el tiempo suficiente para incorporarlas y

retenerlas. Esto argumentaría que los jóvenes logren reconocer y manejar la estrategia de aprendizaje, siendo esto capaz, solo de potenciar la comprensión verbal y no de generar un aumento significativo.

Al respecto González (1998) plantea que al ser la comprensión una habilidad cognitiva o de pensamiento que permite el acceso a toda clase de aprendizajes, debe considerarse como objetivo fundamental en todos los niveles educativos desde el primario al terciario, lo que indica su aprendizaje progresivo.

A modo de ejemplo Pozo y Postigo (1994, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) clasifican la adquisición de estrategias según la función cognitiva y la edad de desarrollo, determinando las categorías de: adquisición, interpretación, análisis y razonamiento, comprensión y organización, para lograr finalmente las de comunicación, ya sea escrita u oral; las que se incorporarían en los niveles educativos primarios y secundarios.

Esta tarea es asumida por los docentes de los distintos niveles, debiendo trabajar en la implementación de distintas estrategias que permitan los aprendizajes de los contenidos propios de cada disciplina, generando a su vez, que deban capacitarse con competencias propias de la práctica docente y educativa, como didáctica y evaluación.

Un estudio de Investigación-Acción (Pineda, 2012) realizado a estudiantes de tercer año de Administración Agropecuaria que manifestaban escaso interés hacia el quehacer educativo, consistió en reconocer y promover, por el docente, las motivaciones de los estudiantes hacia el aprendizaje a través de la implementación de diferentes estrategias de estudio efectivas e innovadoras.

El Objetivo N° 3, tuvo como propósito: “Determinar el nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en los estudiantes de primer año de la carrera de Fonoaudiología”.

El desarrollo de este objetivo fue expedito y eficiente, desde la evaluación misma. Ésta consistió en determinar si hubo modificaciones en la habilidad verbal comprensiva, posterior a la intervención.

Como se menciona anteriormente, no solo se reevaluó la habilidad verbal comprensiva (HVC) , sino también incorporó las estrategias de estudio, ya que la reevaluación debía incorporar lo mismo que se evaluó al comienzo del semestre, es decir, evaluar todas las Habilidades Mentales Primarias y todas las Estrategias de Estudio y Aprendizaje, cuatro y diez respectivamente, esto con motivo de mantener la significancia estadística, lo que implicó un mayor tiempo de aplicación de la reevaluación, por lo que las respuestas pudiesen haberse visto interferidas.

Sin embargo, a pesar de que la HVC se mantuvo e incluso aumentó en un 1% los estudiantes que presentarían problemas, el manejo de la estrategia de Selección Ideas Principales (SIP) se vió favorecido, en un 24%, es decir, disminuyeron los estudiantes que creen tener problemas para identificarla (68% a 44%), esta diferencia se evidenció en el nivel bajo de desempeño, según los criterios establecidos por el Instituto CREAR.

Este Instituto apoya psicoeducativamente a los estudiantes que se ubican en el nivel bajo, por lo que esta intervención pedagógica podría verse afectada, influyendo en los resultados.

Sin embargo, si se analizan los resultados de los niveles medios y altos, donde el apoyo psicoeducativo no se realiza, se evidencia la disminución de estudiantes que creen tener problemas para identificarla en un 12% en ambos niveles respectivamente, avalando favorablemente la intervención realizada.

En relación a los resultados post intervención de la HVC, éstos se pueden analizar desde diversos factores, por una parte, las habilidades que incorporan la comprensión implican procesos más complejos que se evidencian a largo plazo, ya que se deben modificar, por una parte, los

patrones lingüísticos comprensivos que incorporan la semántica (significado), la morfosintaxis (estructura oracional) entre otros y por otra lograr la generalización de los aprendizajes.

El favorable rendimiento de la estrategia SIP, podría deberse a que el manejo de ésta requeriría menor tiempo de adquisición, fundamentado en el marco teórico, o también, a que la intervención fue más bien de tipo instrumental, es decir, se enseña explicando para qué sirven y cómo se usan. Esta clasificación puede ser argumentada desde la perspectiva constructivista-cognitiva, la cual enfatiza la “instrucción con información” (Brown, Campione y Day (1981) (citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010, pp.197).

Esta perspectiva, plantea que la enseñanza de las estrategias sumado a la información de lo que significan, cómo se usan y para qué sirven, no lograría la generalización si no se enfrentan con tareas similares a las que se utilizan en el proceso (Díaz-Barriga y Hernández, 2010) y como ya se comentó, requeriría más tiempo de ejecución y entrenamiento, lo que no se dio en esta investigación y que fue uno de los condicionantes relevantes.

Desde este objetivo, también se puede concluir que los estudiantes tienen una alta valoración del trabajo en equipo y consideran que favorece el desarrollo de la habilidad verbal comprensiva, sin embargo, la investigadora tiene la percepción de que los estudiantes no realizan un trabajo colaborativo eficiente, esto fundamentado por lo percibido en el desarrollo de las clases y por los comentarios de los propios estudiantes.

Díaz-Barriga y Hernández (2010) consideran que la actividad de trabajo en equipo, adecuadamente desarrollada, proporciona la posibilidad de trabajo eficiente entre pares, es decir, estimulan los procesos de ayudas que se pueden dar entre compañeros.

Al respecto, se debe promover el trabajo en equipo y/o colaborativo, que se realiza en las Comunidades Académicas, por ser la instancia que

reúne a todos los docentes del mismo semestre y donde se analizan, acuerdan y coordinan estrategias pedagógicas comunes a todas las disciplinas.

4.2 Reflexión y proyecciones de la intervención

La intervención educativa realizada, quiso dar cuenta, de alguna manera del contexto actual universitario al que se ve enfrentado el país, ya que reflejaría el tipo de estudiantes que está ingresando a la educación terciaria; es decir, jóvenes que traen grandes falencias en relación a contenidos, formas de estudio, autorregulación de sus conductas y acciones, etc.

Esto lleva a que las instituciones que los reciben, deban implementar distintas acciones para evitar la deserción, disminuir las tasas de reprobación, aumentar la titulación oportuna entre otros, con el objetivo de lograr el éxito académico esperado por el estudiante y sus familias.

Es por esto, que es necesario fortalecer un proceso de apoyo, constante, conocido y sistemático, que involucre tanto a los docentes como a los estudiantes. Lo anterior requiere que el docente deba tomar “decisiones continua y estratégicamente en materia de didáctica” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, pp. 202) y por lo tanto, capacitarse continuamente, idealmente a través de las instituciones en el que desarrollan su labor docente.

En este aspecto, la intervención, además de realizarse por la investigadora, incluyó, a docentes del mismo nivel en una actividad integrada. Ésta fue muy valorada en la encuesta realizada, pero todos coincidieron que el tiempo en que se implementó fue muy escaso y no les permitió generar aprendizajes más duraderos en los estudiantes. Esto

avalaría el hecho de que deben ser sistemáticas en el tiempo, implicando también el compromiso de los docentes y el trabajo en equipo.

Este factor también fue determinante para la investigadora y el desarrollo de la intervención, por lo que sería necesario implementar estas acciones durante todo el año académico, en todos los niveles e involucrando a los docentes de las distintas disciplinas y asignaturas, con la finalidad de lograr una proyección del trabajo coordinada y colaborativa, entregando herramientas didácticas claras y una metodología de trabajo adecuada y consensuada.

Lo anterior sería más factible, si al docente se le asignaran tiempos aparte de la labor docente frente a curso; lamentablemente la mayoría de las instituciones no ofrece estos espacios, ante lo cual los profesores deben comprometer tiempos extras, sobre todo los docentes hora (part-time) e implicando una sobrecarga para el docente regular (planta).

Otro punto de reflexión importante es el hecho de que las evaluaciones que se realizan a los estudiantes que ingresan a la educación universitaria y que determinan el perfil de ingreso, deberían realizarse en todas las carreras en diferentes tiempos, por ejemplo, en el ingreso y al término de éste, de tal forma, que el perfil de egreso refleje y permita no solo determinar las competencias disciplinarias, sino también la adquisición de otras habilidades y estrategias, como la autorreflexión, autoevaluación, manejo del estrés, comprensión verbal, etc.

Lo anterior es muy relevante y le asigna un valor agregado de la investigación, ya que si se considera que el tipo de estudiantes que reciben las instituciones regionales presentarían otras características, desde lo educacional y socio ambiental, que podría ir en desventaja si se compara con los jóvenes que ingresan a las universidades tradicionales, sobre todo de la Región Metropolitana, implicando para las universidades regionales un mayor desafío.

Este estudio de pre y post evaluación, fue el primero en realizarse en la carrera de Fonoaudiología, es por eso, que no hubo puntos de comparación tan determinantes, pero que permitió realizar una aproximación a las posibles modificaciones tanto cognitivas como conductuales de los estudiantes y donde idealmente se hubiese realizado un estudio transversal, es decir evaluar a los mismos estudiantes en niveles superiores.

El desafío que se plantea desde esta investigación, es realizar estudios sistemáticos en el tiempo, para lograr caracterizar a los estudiantes en los diferentes niveles de la educación superior y contar con la información para implementar estrategias que puedan tener un impacto mayor.

Se debe comentar también que la investigación tributa al sello de la institución y a sus líneas formativas, ya que estimulan el desarrollo de las competencias genéricas de Lenguaje y Comunicación que son parte del área de Formación General de la universidad (USS, 2015), dando también otro valor agregado, ya que no solo impacta sobre la línea disciplinar a través de la articulación de las asignaturas propias de cada carrera, sino también a la formación integral del estudiante de esta institución.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1 Referencias de libros

Acuña, F., Arévalo, C. *et al.* (2009). *Acceso a la Educación Superior: El mérito y la (re) Producción de la Desigualdad*. Santiago de Chile: Grupo de investigación CESSC - OPECH.

Bermeosolo, J. (2010). *Psicología del lenguaje. Fundamentos para educadores y estudiantes de pedagogía*. Ediciones Universidad Católica de Chile: UC. Santiago.

Calderón-Ibáñez, A., Quijano-Peñuela, J. (2010) *Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios*. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12, (1), p. 337-364.

Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2002). *Propuesta: Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*. Mineduc, 4-30.

Decreto N° 67/2013. *Aprueba modificación Plan de Estudios 2004 Carrera Fonoaudiología*. Santiago, Chile, 21 noviembre 2013.

Díaz, C. (2008). *Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena*. Revista Estudios Pedagógicos, 2; 65-86.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (3a.ed.). México: Mc Graw Hill.

Espinoza, N. (2015). *Desarrollo de Competencias pedagógicas en los docentes de la carrera Técnico Universitario en gastronomía Intercultural del Instituto Tecnológico UCSC, Cañete* (Tesis para optar al grado académico de Magíster en Educación Superior). Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Estévez, E. H., & Haydic, E. (1995). *Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior*. Revista de la educación superior, 24(2), 69-86.

Ferrando, J. y Anguiano-Carrasco C. (2010). *El análisis factorial como técnica de investigación en psicología*. Centro de investigación para la evaluación y medida de la conducta. Universidad 'Rovira i Virgili' Papeles del Psicólogo, Vol. 31(1), pp. 18-33.

Gil, F.; Miranda, R.; y Vásquez, A. (2015). *Impacto en el rendimiento académico de estudiantes con Beca de Nivelación Académica participantes en el programa de tutorías de la Universidad de Santiago de Chile*. Ponencia presentada en el 8° Congreso Chileno de Sociología 2014 y Encuentro Pre-ALAS.

Guevara, S. (2015). *Procesos lingüísticos y factores que influyen en la adquisición del idioma inglés*. Revista Ecos de la Academia Vol.2-2015-Art.7

Hernández, P. (2012). *Abstracción y Densidad Sintáctica en la Comprensión de Lectura*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Latorre, A. (2007). *La investigación –acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

Micin, S., Carreño, B., Urzúa, S., Farías, N., Gutiérrez, C., Riquelme, R., & Fuentes, P. (2016). *Programas de Nivelación Inicial y Acompañamiento Continuo Anual. Aportes al Proyecto Educativo. Evidencias de Impacto* Santiago: Universidad San Sebastián.

Micin, S., Carreño, B., Urzúa, S., Farías, N., Gutiérrez, C., Riquelme, R., & Fuentes, P. (2016). *Instrumento de Caracterización Académica Inicial ICAI. Aportes al Proyecto Educativo. Evidencias de Impacto*. Instituto de Rendimiento y Apoyo al Estudiante (CREAR). Santiago: Universidad San Sebastián.

Universidad San Sebastián (2015). *Proyecto Educativo*. Santiago: Vicerrectoría Académica

Woyno, W.;Oñoro, R. (1990).Test de habilidades Mentales Primarias. Intermedio. Comprensión verbal-Comprensión Espacial-Raciocinio-Manipulación de números-Fluidez verbal. .Ediciones Pedagógicas Latinoamericanas: Barranquilla.

5.2 Referencias de recursos electrónicos.

Aguilar, M. (2010). Estilos y Estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad. REVISTA DE PSICOLOGÍA ISSN 0254-9247 Vol. 28 (2), Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado en <http://www.revistas.pucp.edu.pe>

Araneda, J., & Oyarzun, C. (2016). Nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión de textos argumentales escritos en estudiantes vulnerables de la región del Maule. Congresos CLABES, 0. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1106/1129>

Bernal, L., Batista, Y. y Bermúdez, C. (2012). “Comparación de las tasas de aprobación, reprobación, abandono y costo estudiante de dos cohortes en carreras de Licenciatura en Ingeniería en la Universidad Tecnológica de Panamá” .Dirección de Planificación Universitaria. Recuperado en http://www.alfaguia.org/www.alfa/images/ponencias/clabes/ST_1_Abandono/6_BernalL-ComparacionTasasAbandono_UPanama.pdf

Calderón, L., (2012). *Uso de estrategias cognitivas en nivel medio*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-072/424>

Castells, W. (1994). *Habilidades verbales, comunicación y personalización*. *Documentos Lingüísticos y Literarios* 20: 20-26
www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=382

Castillo, J. & Cabezas, G. (2010). *Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa*. *Calidad en la educación* n° 32, 43-76. Extraído de:
http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo900.pdf

Cervera, J. (2003). *Adquisición y desarrollo del Lenguaje en Preescolar y ciclo inicial - art.pdf - Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Extraído de RI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc57183>

Contreras, M; Corbalán, F y Redondo, J. (2007). *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU*. REICE- Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 5, N°.5 e. pp. 259-263. Recuperado en:
<https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&q=cuando+la+suerte+esta+echada&btnG=&lr=>

Chile tiene mala comprensión lectora y matemática-en-adultos. (2016, 28 de junio). *El Mostrador*. párr. 2-3. Recuperado en
<http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/06/28/>

Comisión Nacional de Acreditación Chile (2015). *Criterios de Evaluación para la Acreditación de las Carreras Profesionales, Carreras Profesionales con Licenciatura y Programas de Licenciatura*. Santiago. Extraído
<https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>

Cordero, J., Crespo, E., & Pedraja, F. (2013). *Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España*. Extraído

[file:///C:/Users/hp/Desktop/2013_Cordero_Rendimiento%20educativo%20y%20determinantes%20seg%C3%BAn%20PISA_%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Desktop/2013_Cordero_Rendimiento%20educativo%20y%20determinantes%20seg%C3%BAn%20PISA_%20(1).pdf)

Dirección de Planificación y Análisis Institucional. (2013). *Informe de aprobación y reprobación de módulos y asignaturas 2013* U de Talca. Recuperado en: http://planificacion.otalca.cl/html/INFORME_DE_APROBACION_2013.pdf

Ferrando, P J; Anguiano-Carrasco, C; (2010). *El análisis factorial como técnica de investigación en psicología*. Papeles del Psicólogo, 31() 18-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441003>

Gómez, L. (1997). *El texto verbal, oral y escrito: limitaciones y posibilidades*. Revista signos, 30(41-42), 161-166. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341997000100011>

González, L. E., & Uribe, D. (2002). *Estimaciones sobre la "repitencia" y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones*. Revista Calidad en la Educación Consejo Superior de Educación Diciembre del, 2002, 77. Recuperado en: http://www.expocarreras.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/EducacionSuperior/desercion/3_%20Desercion_Gonzalez_Uribe.pdf

González, R. (1998). *Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales*. Persona, (1), 43-65. Recuperado en <https://scholar.google.cl/scholar?hl=es&q=comprension+lectora+en+estudiantes+universitarios+de+Gonzalez&btnG=&lr=>

Kohler, J. (2013). *Rendimiento académico, habilidades intelectuales y estrategias de aprendizaje en universitarios de Lima*. liber., Lima, v. 19, n. 2, jul. Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000200013&lng=es&nrm=iso accedido en 19 feb. 2017.

Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa*. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú Recuperado en: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1

Mineduc (2013). Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio. Currículum en línea. Recuperado en www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_17_08.pdf

Mineduc (2012). *Serie Evidencias: Deserción en la educación superior en Chile* 30 de Septiembre de 2012 Año 1, N° 9. Recuperado en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>

Ministerio de Educación. (2008). *La Idea Principal en un texto*. Santiago: Educarchile. Extraído de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=179909>

Muñoz, T. (2005). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes universitarios*. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile Recuperado en <http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje/>

Neira, A., Reyes, F. & Riffo, B. (2015). Academic experience and reading comprehension strategies in freshmen university students. *Literatura y lingüística*, (31) ,221-244. Recuperado en <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>

OECD (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*, Santiago: Ministerio de Educación - Gobierno de Chile www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf

OECD (2014). *Resultados de pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Informe supervisado por Andreas Schleicher. Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

OECD (2014). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2012 –Resultados*. Extraído <https://ined21.com/competencia-lectora-informe-pisa-2012-evaluacion-por-ordenador>

OCDE (2016). *Chile tiene mala comprensión lectora y matemática-en-adultos*. 28 El Mostrador. párr. 2-3. Recuperado en <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2016/06/28/>

Pérez, R., Martínez de la Rosa, Velázquez, D., Mendoza, V & Xochiketzal, O., (2012). *Habilidades Mentales Primarias y Certeza Vocacional en Alumnos del Primer Semestre de la Licenciatura en Derecho*. Eureka (Asunción) en Línea, 9(2), 185-195. Recuperado em 19 de janeiro de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2220-90262012000200006&lng=pt&tlng=es

Program for International Student Assessment (2013). *Comprensión Lectora*. Universidad de León. España. Recuperado en <http://bibliotecas.unileon.es/>

Rojas, R. (2002). *Investigación-Acción. Enseñanza-Aprendizaje de la metodología*. Inicial del nombre Plaza y Valdez editores. Colombia, 71-211. Recuperado en https://scholar.google.cl/scholar?q=implementacion+de+estrategias+de+a+prendizaje+por+los+docentes&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

Torche, F. y Wormald, G. (2004) *Chile, Entre La Adscripción y El Logro*. Revista de sociología ISSN 0716-632X N° 20. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/203973900/Torche-y-Wormald-2004-Chile-Entre-La-Adscripcion-y-El-Logro>

UNIVERSIA CHILE (2014). *Deserción Universitaria: ¿cuáles son sus motivos?* Extraído en: <http://noticias.universia.cl/en-portada/noticia/2014/01/13/1074124/desercion-universitaria-cuales-son-motivos.html>

Universia Chile (2016). *En una década se duplicó el número de estudiantes en la educación superior.* Extraído en <http://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2016/08/01/1142281/decada-duplico-numero-estudiantes-educacion-superior.html> y recuperado febrero 2017.

Universidad de Chile (2008). *Informe final Estudio sobre causas de la deserción universitaria.* Centro de Micro datos, Departamento de Economía. Recuperado de: http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248-252. Extraído

[file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet/ConfiabilidadYCoeficienteAlphaDeCronbach-3335380%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet/ConfiabilidadYCoeficienteAlphaDeCronbach-3335380%20(1).pdf)

Stover, J., Uriel, F, Freiberg, A. y Fernández, M. (2009). *Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de primer año de la Universidad de Buenos Aires.* *Psychology*, 56, 267-283. Recuperado

<https://www.aacademica.org/000-020/773.pdf>

Torche, F (2006). *Una clasificación de clases para la sociedad chilena.* *Revista de Sociología* 20 ISSN 0716-632x • 15-43 © Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Católica de Chile. Recuperado en <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/20/2001-Torche.pdf>

Zarzosa, Luis. (2004). Programa de cómputo para el desarrollo de lectura estratégica a nivel universitario. *Universidades*, núm. 27, enero-junio, pp. 39-51. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302706>

6. ANEXOS

ANEXO 1

Cronograma de actividades “Determinación del nivel de la habilidad cognitiva verbal comprensiva en estudiantes de la carrera de Fonoaudiología de primer año y la implementación de un plan de Intervención durante el año 2016 y 2017”.

		2016											2017	
		Feb.	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb
Etapa	Actividades													
Diagnóstico	Aplicación ICAI.	X												
	Análisis del ICAI por parte del CREAR.		X	X										
	Entrega resultados a las carreras.				X									
	Análisis resultados para la investigación.				X	X								
Intervención	Creación de estrategias de Intervención.						X							
	Aplicación de las actividades de intervención.							X	X	X	X			
Reevaluación	Aplicación de encuesta de opinión a los docentes.										X			
	Aplicación de encuesta de opinión a los estudiantes.											X		
	Aplicación de la reevaluación de PMA y CEEA.											X		
	Entrega y análisis de resultados.												X	X

ANEXO 2:

“Evaluación Diagnóstica de la asignatura Fundamentos de Fonoaudiología II”

FUNDAMENTOS DE FONOAUDIOLOGÍA II
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA
(Esquema básico de texto).

NOMBRE:

FECHA: agosto 2016.

Lea el siguiente fragmento:

Un desorden de comunicación es un compromiso en la habilidad para recibir, enviar, procesar y comprender conceptos o sistemas de símbolos verbales, no verbales, y gráficos. Un desorden de comunicación puede manifestarse en los procesos de audición, lenguaje y/o habla. Un desorden de comunicación puede variar en severidad de leve a profunda. Puede ser evolutivo o adquirido. Los individuos pueden demostrar una o cualquier combinación de los desórdenes de comunicación. Un desorden de comunicación puede resultar en una discapacidad primaria o puede ser secundaria a otras discapacidades (Definición de la ASHA. Cuervo, C.1998).

A continuación desarrolle los siguientes ítems:

- 1.- Seleccione, desde su criterio, cuál es la frase más relevante dentro del texto:
- 2.- ¿Qué es un desorden de la comunicación?
- 3.- ¿Cómo se manifiesta un desorden de la comunicación?
- 4.- Mencione los grados de severidad de un desorden de la comunicación.
- 5.- Mencione las causas o etiologías de un desorden de la comunicación.
- 6.- ¿El desorden de la comunicación se da como cuadro aislado?
- 7.- ¿El desorden de la comunicación es un cuadro de base primaria?
- 8.- Mencione el autor del texto.

Preguntas del 1 al 7: dos puntos. Pregunta número 8: sin puntaje

ANEXO 3

“Guía de apoyo para la lectura del texto disciplinar”.

FUNDAMENTOS FONOAUDIOLÓGIA II

Guía para desarrollar lecturas comprensivas entregadas en la asignatura

Primero que nada organice el texto, debe pensar cómo organizar las ideas que tenga y para esto lo más importante es tener en cuenta el objetivo o metas propuestas para el desarrollo de su trabajo.

En segundo lugar preguntarse: cómo empezar, qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo y cómo se ordenarán, qué dejará para el final.

Luego debe decidir cómo ordenar sus ideas, qué va a escribir primero y en qué orden, es decir, al comienzo, medio y final.

Identificar la idea principal:

Primero distinguir que: La idea principal es un concepto diferente al de identificar el tema de un texto. Este último permite contestar a la pregunta **¿DE QUÉ TRATO EL TEXTO?**, se expresa a través de una frase o enunciado simple.

La **IDEA PRINCIPAL**, se refiere a la **IDENTIFICACIÓN** o construcción del o los enunciados de mayor importancia o relevancia que utiliza el autor para **EXPLICAR EL TEMA**.

Se puede contestar mediante la pregunta **¿CUÁL ES LA IDEA MÁS IMPORTANTE QUE EL AUTOR UTILIZA PARA EXPLICAR EL TEMA?**

Para construir la idea principal primero se requiere especificar el tema.

ESTRATEGIAS:

- Construir una representación general del texto.
- Reflexionar sobre la importancia de la información y sacar la información secundaria o redundante.
- Identificar palabras claves o marcadores textuales.
- Definir conceptos no conocidos y definirlos.

- Subrayar lo que crea importante.
- Anotar en los bordes del texto ideas que crea importantes.

Desarrollar estas guías en grupos (ya especificados) de los artículos enviados.

No se aceptarán copias textuales de los párrafos, deben redactar con su propias palabras (esto de denomina **PARAFRASEO**).

No es necesario hacer 3 ideas principales, eso queda al criterio del grupo y la extensión del artículo.

GRUPO:
Sección:
TEXTO:
Citar normas APA:
ESPECIFICAR EL TEMA
IDEAS PRINCIPALES
1.
2.
3.
PALABRAS CLAVES:
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS NO CONOCIDOS
RESUMEN

ANEXO 4:

“Taller de Estrategias de estudio y aprendizaje realizado por el CREAR”

o CREAR por grupo 18-08.pdf - Adobe Reader
Edición Ver Ventana Ayuda

Tema: concentración
Integrantes: Grupo 4
Nombre: entre primero y segundo

TALLER DE ESTRATEGIAS CEEA

¿QUÉ HAREMOS COMO GRUPO PARA MEJORAR LAS ESTRATEGIAS QUE AUN NO HEMOS DESARROLLADO? T02

En grupos de 5 compañeros analicen lo comentado y, luego, anoten actividades concretas que les permitan mejorar estas estrategias en clases.

IMPORTANTE: A CADA GRUPO SE LE ASIGNARÁ UNA ESTRATEGIA. TIENEN 10 MINUTOS PARA TRABAJAR.

SELECCIÓN IDEAS PRINCIPALES	ACTITUD	ANSIEDAD	CONCENTRACIÓN
			<ul style="list-style-type: none">* El ambiente: no debe existir factores de distracción* Llegade a clases a 6 hora.* buena alimentación* Apuntes al día* conocimiento previo del tema

ANEXO N° 5

“Encuesta de opinión realizada por los estudiantes”

Encuesta Opinión de estudiantes de Fundamentos Fonoaudiología II **201620**

ESTIMADO ESTUDIANTE:

El propósito de esta encuesta es evaluar las actividades, estrategias y metodologías planificadas por la profesora L Luna, respecto del desarrollo de la Habilidad Verbal Comprensiva a través de la selección de ideas principales, utilizadas en las clases de Fundamentos de Fonoaudiología II durante el 2° del año 2016.

Es por esto, que se solicita que contestes las siguientes afirmaciones según tu percepción, por lo cual debes marcar con una X en el casillero que corresponda de acuerdo a los siguientes criterios de evaluación.

Agradeciendo tu colaboración.

- I. **Parte:** Marca con una X en cada uno de los indicadores de acuerdo a la siguiente escala:

Escala	Concepto
4	Estoy muy de acuerdo con lo planteado.
3	Estoy de acuerdo con lo planteado.
2	Estoy en desacuerdo con lo planteado.
1	Estoy muy en desacuerdo con lo planteado.

INDICADORES		1	2	3	4
1	El trabajo grupal favoreció el desarrollo de la habilidad verbal comprensiva.				
2	El estudio de caso clínico favoreció el desarrollo de la habilidad verbal comprensiva.				
3	El estudio de caso permitió la integración de las distintas asignaturas.				
4	Las lecturas pre-sesión favorecieron el aprendizaje para cada una de las clases.				
5	Las lecturas pre-sesión favorecieron la comprensión de los contenidos trabajados en cada una de las clases.				
6	El desarrollo de la Comprensión Verbal es un elemento fundamental en el desempeño de un fonoaudiólogo				

II. Parte: Considerando el desarrollo de las sesiones responde a las siguientes preguntas:

1. Mencione la actividad que más favoreció el desarrollo de la Comprensión Verbal de los textos trabajados.
2. Mencione la actividad que menos favoreció el desarrollo de la Comprensión verbal.
3. Según tu opinión, ¿cuáles son los elementos necesarios para una buena Comprensión Verbal?
4. ¿Recomendarías las actividades y estrategias usadas en tus clases, para el desarrollo de la comprensión verbal. Por favor argumenta tu respuesta.

Gracias, tu opinión es altamente valorada.

ANEXO 6:

“Caso Clínico desarrollado por las distintas disciplinas de primer año de Fonoaudiología”

Escuela de Fonoaudiología.

CASO CLÍNICO N°1

Paciente de 12 años, operado de Fisura Labiopalatina unilateral. Asiste a evaluación fonoaudiológica junto a su madre.

En la Exploración de OFAs (Órganos Fonoarticulatorios) se observa hipoplasia del tercio medio facial. Los labios presentan Queiloplastía, con funcionalidad conservada.

A nivel dental se observa apiñamiento y mordida clase III, ambos en tratamiento ortodóncico. Se realizó Palatoplastía y actualmente presenta paladar sin fístulas.

A nivel de Velo se observa movilidad leve e insuficiente en fonación.

Su voz es más grave respecto a la de un niño de su edad, percibiéndose voz disfónica.

El ORL realiza NFL (Nasofaringolaringoscopia), donde se observa un cierre velofaríngeo insuficiente y cuerdas vocales móviles, con signos de irritación y edema.

Su espectro fonético se caracteriza por la presencia de articulaciones compensatorias en sus producciones orales, es decir golpe glótico y fricaciones faríngeas que afectan al fonema velar /k/ y fricativo /s/, respectivamente.

La resonancia presenta una Hipernasalidad Moderada.

DESARROLLO DEL CASO FONOAUDIOLÓGICO:

- I. DIAGNÓSTICO:
- II. DERIVACIONES:

ANEXO 7

“Desarrollo por asignatura del caso clínico integrado”

ASIGNATURA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS.
<p>Embriología</p>	<p>1. ¿Qué arco faríngeo es el que está directamente relacionado con esta patología? 2. En el periodo del desarrollo embrionario de cabeza y cuello, ¿Qué tipo de fusión, aparente o real, considera usted que se altera en dicha patología? 3. ¿Qué implicancias desarrolló este paciente antes de ser operado?</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primer arco faríngeo 2. Fusión aparente, debido a que la fusión de los maxilares, paladar y vómer no se realiza en totalidad en independencia de cada hueso. 3. El paciente tendrá problemas de: <ul style="list-style-type: none"> • Desnutrición debido a que no se podrá alimentar correctamente. • Respiración, ya que al inspirar, el aire que entra se desviará por los lugares donde no hay fusión ósea. • Alteración en el crecimiento facial, debido a la falta de desarrollo labial y palatino. • Problemas en la succión de leche materna y deglución. • Probable desarrollo de infecciones como la sinusitis.
<p>Anatomía Cabeza y Cuello.</p>	<p>1. ¿Qué músculos estarían ausentes para que el paciente presente insuficiencia a nivel del velo del paladar (insuficiencia en el cual se altera su elevación para un correcto cierre de la nasofaringe y producir el fonema /K/). 2. ¿Qué estructuras óseas se ven afectadas en el paladar duro que hace necesario una operación para sellar la zona afectada a temprana edad? 3. Señale qué cavidades anatómicas estarían comunicadas en los pacientes con paladar fisurado sin operar.</p> <p><u>Desarrollo:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elevador del velo, musculo de la úvula. 2. Proceso palatino del Maxilar y Lámina horizontal del palatino. 3. Cavidad nasal con la cavidad oral.

<p style="text-align: center;">Psicología Evolutiva</p>	<p>La estrategia desarrollada por la docente fue trabajo en grupos de 3 a 4 estudiantes, donde debían responder a dos preguntas, basándose en la lectura de un apartado de Guía Clínica del paciente fisurado (anexo Intervenciones psicológicas) y la lectura de un paper. A continuación se presenta la actividad diseñada por la docente de esta asignatura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lea la revisión bibliográfica de Márquez, M. F. L. 2012 “Aspectos psicológicos de pacientes que presentan hendidura labio palatina” en http://www.actaodontologica.com/ediciones/2013/2/art16.asp; y describa los principales aspectos psicológicos específicos del paciente de 12 años descrito anteriormente. <ul style="list-style-type: none"> - <i>Debemos partir de la idea de que se necesita considerar al niño/adolescente en el contexto de sus múltiples ambientes, y también recordar que podría sufrir física y psicológicamente.</i> - <i>De esta forma pueden aparecer conductas tales como dependencia, quejas, interacción social inadecuada.</i> - <i>Emocionalmente estos niños/adolescentes se sienten heridos en su imagen corporal. Como el defecto es visible son niños que siempre han recibido miradas de curiosidad y de poco agrado, lo que los conduce a sentirse rechazados, inseguros, a desconfiar de las personas, a presentar dificultad para socializar.</i> - <i>Se evidencian conductas agresivas lo cual es explicado por enfoques conductuales, considerando que es debido a que han estado seguidas de contingencias reforzantes.</i> - <i>Muchos abandonan la escuela por ser objeto de burla o vergüenza familiar</i> - <i>También pueden tener un autoconcepto significativamente bajo. Ellos se percibían menos hábiles socialmente y frecuentemente estaban tristes e irritados más que sus semejantes.</i> - <i>Tienen mayor probabilidad de presentar problemas emocionales, esto no necesariamente ocurre si se cuenta con un adecuado apoyo familiar, médico y psicológico.</i> - <i>Dificultades en las relaciones interpersonales, dependencia de la figura materna, sobreprotección, inseguridad e inmadurez emocional, y en un menor número de casos: rebeldía y dificultades en la esfera escolar.</i> 2. Lea el anexo 5, sobre la “Psicología para la atención del niño fisurado” (Página 99) de
--	--

	<p>la Guía de la fisura Labiopalatina presente en http://www.maxilofacialchile.cl/web/sitio/images/stories/guias/14.pdf, y haga un resumen sobre las intervenciones psicológicas sugeridas a realizar de acuerdo a la etapa vital del paciente del caso inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Evaluación conductual y emocional, que permita pesquisar las necesidades para una ayuda terapéutica oportuna.</i> - <i>Evaluación de calidad de vida del adolescente.</i> - <i>Evaluación de la percepción de los resultados de su tratamiento.</i> - <i>Orientarlos en planificación y proyecto de vida a futuro, que le permita cumplir metas a corto y largo plazo, y de este modo, estimular la sensación de satisfacción consigo mismo.</i> - <i>Fomentar la elaboración de las heridas en la imagen corporal, promoviendo la aceptación personal (autoestima positiva), la adaptación a su entorno social y el desarrollo de habilidades sociales.</i> - <i>El inicio de un proceso terapéutico surge a partir del diagnóstico del/ la joven y de la pesquisa de alguna problemática.</i>
<p>Fundamentos Fonoaudiología II</p>	<p>1.- Determine diagnóstico (s). 2.- ¿A qué profesional derivaría y por qué? Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trastorno de la resonancia secundario a insuficiencia velofaríngea. 2. Dislalia orgánica /k/, /s/. <ul style="list-style-type: none"> • Trastorno de la resonancia: ya que la menor presenta una marcada hipernasalidad, la que se relaciona directamente con el grado de cierre deficiente del esfínter velofaríngeo, es decir presenta una INSUFICIENCIA VELOFARINGEA (IVF). Esto es característico de las personas con fisuras, el velo no alcanza a cerrar y el aire espirado que debe salir por boca, sale por nariz. • Este trastorno de la resonancia provoca una articulación poco entendible, ya que todos los fonemas en nuestra lengua son ORALES, EXCEPTO /m/, /n/, /ñ/ y por lo tanto, todos los fonemas orales están afectados dependiendo del tipo y grado de la Fisura. • Dislalia orgánica: ya que presenta una alteración de la articulación de forma consistente y sistemática, en los fonemas /k/, /s/, los cuales ya deberían estar adquiridos por edad. Es orgánica, ya que el menor presenta una alteración en el

	<p>esfínter velofaríngeo, con un cierre insuficiente que impide la producción correcta de estos fonemas, ya que ambos son orales.</p> <ul style="list-style-type: none">• El punto articulatorio del fonema /k/ es velar y oclusivo, es decir se realiza con el contacto del velo del paladar con la pared faríngea posterior.• El punto articulatorio del fonema /s/ es post dental y fricativo (incisivos), el ápice lingual roza los incisivos y el aire sale por el centro.• Articulación compensatoria: <p>GOLPE GLÓTICO: El golpe glótico se produce por un cierre abrupto a nivel de las cuerdas vocales y ocurre en sustitución de los fonemas oclusivos, en este caso fonema /k/. Esto explicaría la disfonía y la voz grave del niño</p> <p>FRICACIÓN FARINGEA: es emisión nasal al articular fonema /s/, es audible, en vez de que el sonido y aire salga por la boca, entre los incisivos, sale por la nariz.</p> <p>2.- Derivar al ORL (Otorrinolaringólogo) para realizar una nueva NFL y controlar si el cierre velofaríngeo ha compensado en su movimiento.</p>
--	---

ANEXO 8

“Encuesta de opinión de docentes que realizaron caso clínico integrando de las distintas especialidades”

ENCUESTA DE OPINIÓN

PROFESOR _____ ASIGNATURA _____ TEÓRICO _____ PRÁCTICO _____ FECHA: _____

ESTIMADO DOCENTE

La presente encuesta está referida a recoger la opinión de usted como docente en la actividad realizada a los estudiantes de primer año, en el marco de la estrategia pedagógica planificada como Comunidad Académica, para generar un aprendizaje integral y transversal a las asignaturas del segundo nivel del plan de estudios de la carrera de Fonoaudiología.

Es por esto, que se solicita que conteste a las siguientes afirmaciones según su percepción, por lo cual debe marcar con una **X** en el casillero que corresponda de acuerdo a los siguientes criterios de evaluación.

- **Los criterios son:**

- DE ACUERDO (4)
- MEDIANAMENTE DE ACUERDO (3).
- EN DESACUERDO (2)
- NO OBSERVADO/NO REALIZADO (1).

INDICADORES	DE ACUERDO (4)	MEDIANAMENTE DE ACUERDO (3)	EN DESACUERDO (2)	NO OBSERVADO/NO REALIZADO (1)
1. ¿Desde su percepción el estudiante logra la selección de ideas principales en el caso clínico?				
2. ¿Se relacionaron contenidos de clases anteriores con el caso clínico desarrollado en la clase?				
3. ¿Desde su percepción el estudiante logra comprender las instrucciones y explicaciones de la actividad?				
4. ¿Durante el desarrollo del caso clínico realizó preguntas para comprobar la comprensión de los contenidos?.				
5. ¿Durante el desarrollo del caso clínico consideró los errores de los estudiantes para reforzar los aprendizajes?				
6. El desarrollo del caso clínico captó y mantuvo la atención de los estudiantes.				
7. ¿En los distintos momentos del desarrollo del caso clínico hubo participación de los estudiantes?				
8. ¿Durante el desarrollo del caso clínico el tiempo fue el adecuado?				
9. ¿Los estudiantes lograron realizar un resumen general de los contenidos del caso clínico?				
10. ¿Desde su percepción, esta actividad ayudó a la comprensión y aprendizaje integral del estudiante en la clase?				
11. ¿Pudo desarrollar los Resultados de Aprendizaje planteados para la clase?				

OBSERVACIONES O COMENTARIOS

¡MUCHAS GRACIAS!

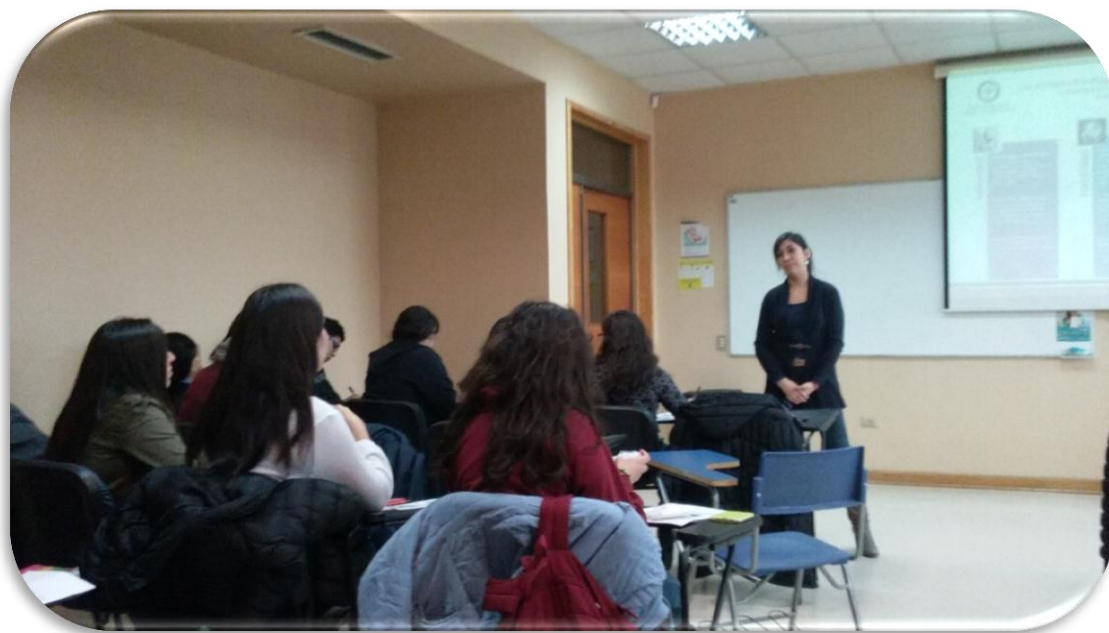
ANEXO 9

“Fotografías sesión n° 1 realizando evaluación diagnóstica sección 1 y 2”



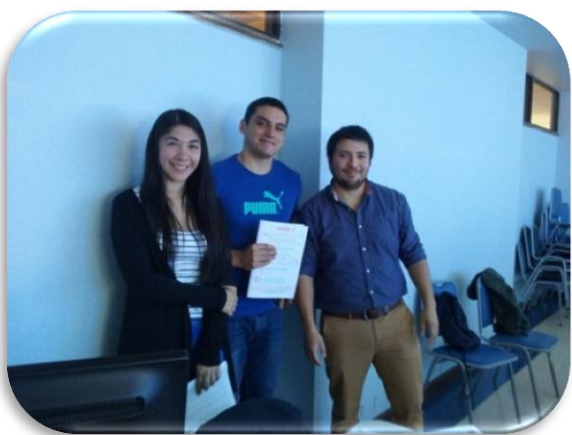
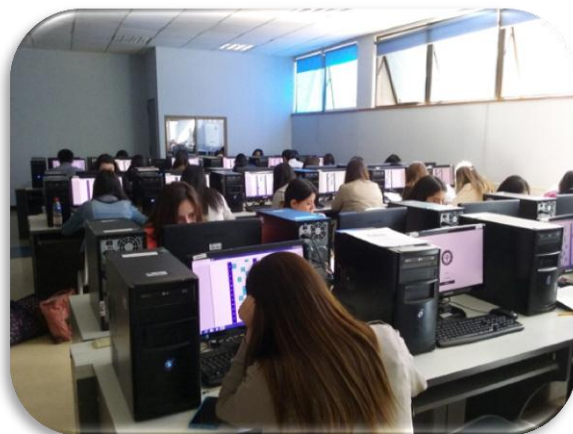
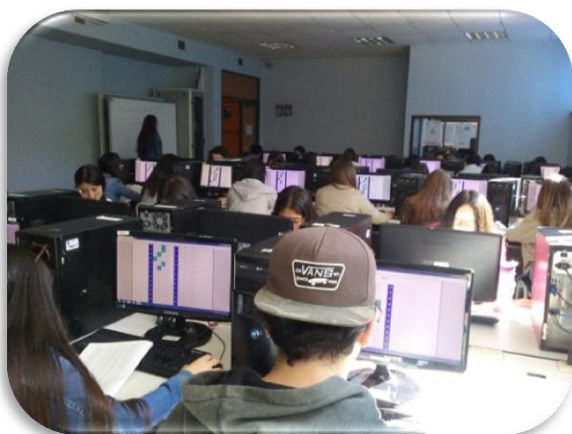
ANEXO 10

“Fotografía sesión n° 2 realizada por la Psicóloga del CREAR”



Anexo 11

“Registro Fotográfico de reevaluación”



ANEXO 12

Realización encuesta estudiantes post intervención.



7. INFORME DE LOS PROFESORES REVISORES

TÍTULO	“FORTALECIMIENTO DEL NIVEL DE LA HABILIDAD COGNITIVA VERBAL COMPRENSIVA EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE FONOAUDIOLÓGÍA DE PRIMER AÑO”.		
ESTUDIANTE	Lorena Luna Velasco		
INFORMANTE	Nelly Donoso Rojas	Fecha	15 de junio de 2017

NOTA IMPORTANTE: *El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.*

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
	<i>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</i>
1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Presentación del problema: Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado Justificación del problema: Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado Antecedentes Contextuales y Bibliográficos: Se exponen los	Está claro el problema y los antecedentes contextuales. Es adecuado el diagnóstico metodológicamente y sus resultados. Quizás excede los alcances de la tesis, pero habría sido interesante saber, además de las características socioeconómicas y de heterogeneidad que presentan los estudiantes en 1ª año. Quizás los resultados de la PSU ya entrega ciertos datos estadísticos respecto al rendimiento de los jóvenes en habilidades verbales, pertenecientes a distintos tipos de establecimiento

<p>antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada</p> <p>Antecedentes Metodológicos: Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la validación de instrumentos.</p> <p>Resultado del Diagnóstico:</p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p>educativo.</p>
<p>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Justificación del plan de intervención: Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p>Definición del plan de intervención: Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>Me parece que la justificación de la intervención es adecuada. Sin embargo, podría fundamentarse un poco más la estrategia de selección de ideas principales.</p>
<p>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Análisis de los resultados: Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	

<p>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Están expuestos los resultados de manera adecuada, y las conclusiones respecto a los objetivos.</p> <p>Sería interesante conocer si existen datos empíricos respecto a experiencias similares a las encontrados en este estudio.</p>
<p>ASPECTOS FORMALES</p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para citación bibliográfica dentro y al final del informe</p> <p>El título es el adecuado al objeto de la intervención</p>	<p>En general es adecuado.</p>

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	6.5	20%	1.3
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6.5	20%	1.3
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	7.0	30%	2.1

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6.2	20%	1.2
ASPECTOS FORMALES	7.0	10%	0.7
	Calificación final	6.6	

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	



Firma informante



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Magíster en Educación Superior

**PAUTA EVALUACIÓN
INFORME INTERVENCIÓN**

TÍTULO	Fortalecimiento del nivel de las habilidades cognitivas verbales comprensivas en estudiantes de la carrera de fonoaudiología de primer año		
ESTUDIANTE	Lorena Luna Velasco		
INFORMANTE	Carmen María Campos Aguilera	Fecha	4 de julio 2017

NOTA IMPORTANTE: *El programa de Magíster en Educación Superior es un programa de carácter profesional, orientado al desarrollo de la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional. La presente pauta establece los criterios generales que han guiado el desarrollo de la propuesta de intervención, su implementación y evaluación. Es por esto que el trabajo evaluado debe responder a la metodología de intervención pedagógica.*

DIMENSIÓN DEL INFORME	COMENTARIOS
1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA Presentación del problema: Se presentan las causas y las consecuencias del problema delimitado Justificación del problema: Se exponen las razones por las cuales es relevante dar solución al problema detectado Antecedentes Contextuales y Bibliográficos: Se exponen los antecedentes contextuales, empíricos y teóricos respecto del problema y/o necesidad detectada Antecedentes Metodológicos: Se describe las técnicas de recolección de datos, el tipo y número de informantes y las técnicas de recolección de datos utilizadas. Cabe señalar que no es una exigencia la	<p>Describir las fortalezas y/o debilidades de las cinco dimensiones del informe (diagnóstico, diseño, resultados, conclusiones, estructura) considerando los indicadores descritos en cada dimensión. Si prefiere, puede hacer un comentario por cada indicador (Usar extensión que se requiera).</p> <p>La presentación del problema está clara con la delimitación del problema de acuerdo al contexto nacional.</p> <p>Mejora detalles de redacción para las ideas centrales</p> <p>Mejora detalles de redacción para las ideas centrales, para dar coherencia al texto completo ; hay consistencia teórica que avala lo expuesto.</p> <p>Se expone con claridad en base a la orientación del tipo de investigación</p>



<p>validación de instrumentos.</p> <p>Resultado del Diagnóstico:</p> <p>Se describen los resultados obtenidos a partir de las distintas técnicas de recolección aplicadas.</p>	<p>Se detalla con claridad en base a los antecedentes</p>
<p>2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Justificación del plan de intervención: Se justifica la intervención propuesta utilizando los principales resultados del diagnóstico.</p> <p>Definición del plan de intervención: Se definen los objetivos general y específico y para cada uno de ellos se describen las actividades específicas así como los mecanismos para evaluar el cumplimiento de las metas propuestas.</p>	<p>Hay coherencia entre los datos y la propuesta.</p> <p>Las actividades están descritas con plazos y acciones coherentes con los objetivos, pueden organizarse como cronograma.</p>
<p>3. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</p> <p>Análisis de los resultados: Se da cuenta del impacto de la intervención efectuada en relación a lo propuesto en el plan de intervención y específicamente al cumplimiento de las metas.</p>	<p>Sí, hay coherencia entre las partes. Detalles en la organización de la información</p>
<p>4. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</p> <p>Se exponen las contribuciones de los resultados al problema central planteado en el diagnóstico en función de los antecedentes teóricos</p> <p>Se concluye acerca del alcance de los objetivos propuestos.</p> <p>Se exponen proyecciones de la intervención que permitan considerar seguimientos futuros y/o nuevas líneas de intervención.</p>	<p>Pueden profundizarse un poco más las conclusiones respecto a los resultados de la segunda evaluación de las habilidades HVC, en que se evidencia un cambio favorable.</p> <p>Si, se hacen aportes en base a lo investigado considerando las limitaciones</p>
<p>ASPECTOS FORMALES</p> <p>La redacción es formal y adecuada a un informe</p> <p>La ortografía es adecuada</p> <p>Las tablas y figuras tienen un formato correcto</p> <p>Uso adecuado de la normativa APA para</p>	<p>Puede mejorar la redacción de ideas y el enlace de párrafos. Puede dejar las ideas relevantes con menos explicaciones entre las líneas a fin de no perder la idea central</p> <p>Se sugiere formato APA en tablas</p>



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION

citación bibliográfica dentro y al final del informe El título es el adecuado al objeto de la intervención	Título correcto
---	-----------------

II Calificación

	Calificación (de 1,0 a 7,0)	Porcentaje	Ponderación
DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	7,0	20%	1,4
DISEÑO PLAN DE INTERVENCIÓN	6,8	20%	1,3
RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN	6,5	30%	1,9
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	6,8	20%	1,3
ASPECTOS FORMALES	6,0	10%	0,6
	Calificación final		6.5

Estado del informe	Indicar el estado del informe
- Reprobar para volver a ser presentada	
- Pendiente con observaciones	
- Aprobada con observaciones menores. Se califica	X
- Aprobada. Se califica	

Firma informante