

TRES MOMENTOS DE LA LECTURA: UNA ESTRATEGIA PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN CONTEXTO DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carolina González Contreras¹

Rosa Gaete-Moscoso²

Resumen

La experiencia que se presenta, realizada en el contexto de la formación inicial docente, plantea preguntas y ofrece alternativas de cómo desarrollar habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. En el contexto de un curso, se programaron Talleres de Lectura con orientaciones para leer usando estrategias de los Tres Momentos de la Lectura y contestar preguntas sobre la lectura. Los textos seleccionados abordaron el tema de Interacción Didáctica y se esperaba que los estudiantes fueran capaces de identificar objetos de reflexión didáctica y de utilizar estrategias para problematizar y analizar dichos objetos. Se analizaron los errores en las respuestas y las opiniones de los estudiantes concluyendo que es fructífero, novedoso e interesante usar estas estrategias

Abstract

The experience presented in the context of initial teacher training raises questions and offers alternatives for how to develop reading comprehension skills in university students. In the context of a course, reading workshops were programmed with guidelines for reading using strategies from the Three Moments of Reading and, after, for answering questions about reading. The topic of the selected texts was Didactic Interaction and it was expected that the students would be able to identify objects of didactic reflection and to use strategies to problematize and analyze those objects. Errors were analyzed in the answers and opinions of the students concluding that it is fruitful, novel and interesting to use these strategies in the university formation, on condition that

¹ Miembro del equipo de didáctica del lenguaje de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Pedagogía - Universidad Alberto Hurtado. cagonzalec@uahurtado.cl

² Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, carrera de Educación Básica. Doctora en Sociología de la lectura - Universidad Alberto Hurtado. rgaete@uahurtado.cl

en la formación universitaria, a condición que se enseñen explícitamente las estrategias y que se haga un modelaje consistente de las mismas.

Palabras clave: tres momentos de la lectura, lectura formativa, formación inicial docente.

En la sociedad del siglo XXI, aprender a leer y escribir adquiere un papel fundamental ya que, debido al enorme impacto que este aprendizaje tiene en la vida de las personas, permite realizar cambios en la sociedad y, en particular, en la educación. Esto se debe a que el lenguaje, oral y escrito, es una herramienta cultural que permite a los individuos desenvolverse en la vida cotidiana, relacionarse, comprender y actuar en el mundo (Medina, 2006) con pertinencia y adecuación.

En la actualidad se han desarrollado variadas investigaciones, reflexiones y aportes respecto a la importancia de facilitar la inmersión de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, propio de la cultura académica a la que se insertan al ingresar a un programa de formación universitaria (Ávila Reyes, Gon-

the strategies are explicitly taught and modeling.

Key words: Three Moments of Reading, formative Reading, initial teacher training.

zález-Álvarez & Peñaloza Castillo, 2013). Siguiendo esa línea, este artículo relata una experiencia de formación universitaria, implementada para estudiantes de la carrera de Educación Básica de quinto año, de una universidad privada de Santiago de Chile. En dicha experiencia, se abordó el complejo escenario en docencia universitaria respecto a cómo desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes participantes. Así, en el contexto de un curso de Reflexión Didáctica³, se programaron Talleres de Lectura que incluían orientaciones para leer y escribir que consistían en leer un texto usando la estrategia de Tres Momentos de la Lectura (Galdames, 2009; Solé, 2009) "volume": "1 2", "URL": "http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1", "author": [{"family": "Ga

³ El TRPE V que acompaña, el inicio del proceso de titulación de los estudiantes de quinto año de la carrera de Educación básica, tiene foco en el tema de las competencias y saberes didácticos y disciplinares, promoviendo una "Reflexión Didáctica". El énfasis de la reflexión está en la identificación, análisis y transformación de las competencias docentes. El propósito es que, gracias a la reflexión, los estudiantes y futuros profesores sean capaces de gatillar procesos de mejora continua tanto a nivel micro (sala de clases) como mezzo (comunidad escolar).

ldames", "given": "Viviana"}], "issued": {"date-parts": [{"2009"}]}}, {"id": "1179", "uris": [{"http://zotero.org/users/724378/items/ZRVZEQ2Z"}], "uri": [{"http://zotero.org/users/724378/items/ZRVZEQ2Z"}], "itemData": {"id": "1179", "type": "book", "title": "Estrategias de Lectura", "publisher": "GRAÓ", "publisher-place": "Barcelona", "event-place": "Barcelona", "author": [{"family": "Solé", "given": "Isabel"}], "issued": {"date-parts": [{"2009"}]}}, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} para, en el segundo momento, contestar preguntas de carácter explícito, inferencial y personal. Los textos seleccionados correspondieron a investigaciones sobre Interacción Didáctica (Baquero, 1997; Mehan, 1979; Villalta, 2009; Villalta & Martinic, 2009; Wertsch, 1999) y mediante su lectura se esperaba que los estudiantes fueran capaces de identificar objetos de reflexión didáctica y de utilizar estrategias para problematizar y analizar dichos objetos.

1. Sobre los tres momentos didácticos de la lectura

El enfoque teórico/práctico que adopta los tres momentos didácticos de la lectura, ha sido llamado de diferentes maneras según los autores y según los énfasis que otorgan a sus propuestas. Es así como se le denomina "Enfoque Comunicativo" (Ministerio de Educación de Chile, 2012), "Ba-

lanced Approach" (Snow, Griffin, & Burns, 2005), "Enfoque del Interaccionismo socio-discursivo" (Bronckart, 2007) o "Enfoque Sociocultural" (Cassany, 2006), entre otros.

A nivel nacional, a inicios de los años '90 se introdujo en Chile como "Modelo Equilibrado" (Alliende & Condemarín, 2006), y entre sus características asume que: (i) la lectura constituye una práctica cultural, asociada estrechamente a los contextos sociales y culturales donde ella se desarrolla; (ii) aprender la escritura implica entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan prácticas en contextos específicos; y (iii) enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas en interacción con otros. En este sentido, este enfoque concibe aprender a leer como un proceso que requiere ser abordado desde la enseñanza explícita. En este contexto, Solé (2009) propone abordar la enseñanza de la lectura en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Los tres momentos didácticos de la lectura responden a las orientaciones de este enfoque teórico/práctico y consisten en abordar la lectura de un texto a partir de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada momento existe un objetivo o intención y, además, responden a un proceso cuyo objetivo es que el lector desarrolle una lectura autorregulada y metacognitiva. A este respecto, Galdames (2009) "volume": "12",

"URL": "http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1", "author": [{"family": "Galdames", "given": "Viviana"}], "issued": {"date-parts": [{"2009}]}, "suppress-author": true, "schema": "https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} señala que:

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

En estos momentos didácticos se acentúa el rol del lector en la comprensión de los textos a los que se enfrenta, a partir del texto mismo, los contenidos que éste aborda, sus propios conocimientos y de los propósitos para leerlo, permitiendo una interacción entre lector, texto y contexto (Condemarín & Medina, 1998). El aprendizaje de la lectura y escritura ocurre en los tres momentos a través de actividades de aprendizaje que implican desarrollar competencias y destrezas de manera simultánea junto con estrategias de la lectura, pues es de gran relevancia desarrollar destrezas de lectura y escritura dentro de

situaciones comunicativas auténticas y significativas para el individuo. Es decir, que las competencias lingüísticas se desarrollan por medio de la lectura, la producción de textos escritos y la oralidad como procesos centrados en la construcción y comunicación de significados.

Cada momento didáctico tiene un propósito específico para desarrollar la comprensión lectora integradamente con el manejo del código, cada propósito perseguido es abordado con actividades que posibilitan al lector abordar el texto con variadas estrategias.

Así, en el primer momento, antes de leer, se utilizan actividades que favorecen la activación de conocimientos y experiencias previas del individuo, es decir, se activan sus esquemas cognitivos y afectivos (Condemarín, 1984) y se promueve la formulación de hipótesis frente a lo que se leerá. La hipótesis es que, gracias a esta activación, el lector se relacionará con el texto de manera significativa, es decir, construyendo significados desde tales aprendizajes previos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). En el segundo momento, durante la lectura, se desarrollan actividades que favorecen la capacidad del lector para enfocarse en los aspectos significativos del texto y además se enseñan diferentes destrezas de lectura y de escritura. Por último, en el tercer momento, después de leer, se proponen actividades que apuntan a profundizar lo que los estudiantes han comprendido, desarro-

lloando su capacidad de lectura crítica y su creatividad (Galdames, 2009)“volume”:“1 2”,“URL”:“http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1”,“author”:[{“family”:“Galdames”,“given”:“Viviana”}],“issued”:[{“date-parts”:[["2009"]]}]},“schema”:“https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json”}.

En el trabajo que se realiza en lectura inicial, los tres momentos didácticos favorecen el desarrollo de la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, lo que permite al individuo manejar de manera intencional el lenguaje y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. El análisis fonológico (correspondencia fonema-grafema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escrito; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico define significados y los integra al conocimiento del sujeto (Ferreiro & Gómez Palacio, 1991; Villalón, 2012)1991; Villalón, 2012.

La investigación que se ha efectuado para respaldar la eficacia del uso de estas estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora, por ende en el aprendizaje, ha estado fundamentalmente orientado a los

primeros niveles de aprendizaje del lenguaje escrito. De allí que la experiencia docente, relatada en este artículo, sea un objeto de análisis interesante y novedoso. ¿Cómo desarrollar competencias de comprensión lectora en estudiantes universitarios que se están formando para, a su vez, enseñarlas a estudiantes de educación básica?

2. Sobre la alfabetización académica

Cuando un estudiante se inserta en una carrera universitaria se espera que enfrente la formación académica con niveles de comprensión lectora adecuados, ya desarrollados en su escolaridad anterior. Este conocimiento previo esperado supone que la vida universitaria le exigirá enfrentar prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los prepararán para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional (Moyano, 2007). Sin embargo, los docentes universitarios tienden a encontrarse con estudiantes con deficientes habilidades lectoras. Parte de la explicación de este fenómeno es la falta de una enseñanza explícita, en los niveles básico y medio, de estas estrategias lo que incide directamente en que los estudiantes presentan graves falencias para enfrentar el contexto comunicativo académico y disciplinar. Meneses y Ow (2012) señalan que un docente de escuela en la mayoría de los casos, no es consciente de los desafíos lin-

güísticos y cognitivos que exige a los estudiantes. De ese modo, se centra sobre todo en los resultados obtenidos por éstos, asumiendo que los estudiantes pueden hacerse cargo de utilizar el lenguaje oral y escrito en contextos académicos sin brindarles soporte y andamiaje para poder enfrentar las exigencias del nuevo contexto comunicativo (Meneses Arévalo & Ow González, 2012, p. 11).

Se entiende por alfabetización académica al conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico (Carlino, 2003, p. 2).

La alfabetización académica surgió hace algunas décadas en el territorio latinoamericano buscando responder a la necesidad de mejorar las competencias lectoras y escritas de los futuros profesionales. En Chile diversos programas de universidades públicas y privadas asumieron este desafío implementando cursos propedéuticos y otras formas de apoyo a estudiantes y académicos (Ávila Reyes et al., 2013). Esta respuesta no siempre estuvo basada en una propuesta didáctica específica ni respondió a una determinada perspectiva pedagógica y, para alfabetizar académicamente a los estudiantes universitarios, los docentes debieron buscar orientaciones pedagógicas que se tradujeron en acciones, a veces, contradictorias que utilizaron enfoques entre lo normativo y lo reproductivo, entre lo situa-

do y lo disciplinar, y entre lo remedial y lo comunicativo (Ávila, et al., ob. cit.).

Para la alfabetización académica en el nivel superior existe la convicción de que los estudiantes de la universidad también experimentan procesos de aprendizaje (Carlino, 2013; Castelló, 2007) y que, por lo tanto, la práctica de una pedagogía universitaria en la docencia superior es plenamente necesaria. La lectura y la escritura deben estar ligadas a los saberes disciplinares en la medida en que se conciben como prácticas socioculturales que se alteran, modifican y complejizan de acuerdo con los ámbitos en los que ocurren (Carlino, 2005). La concepción de que en lectura y escritura se puede aprender de forma permanente en la vida de un individuo también es concebida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. En esta perspectiva se sostiene que:

Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje y, en concreto, el concepto de aprendizaje permanente, ha ampliado la percepción de la competencia lectora, que ha dejado de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. En cambio, está considerada como un conjunto expansible de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general (2013, p. 54).

Si el aprendizaje de la lectura y la escritura es a lo largo de toda la vida y si, además, este aprendizaje se contextualiza y se experimenta desde la formación disciplinar, entonces los programas universitarios debiesen ocuparse de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de sus estudiantes, otorgándoles ciertas guías o ayudas explícitas en el proceso formativo, en torno a una disciplina. A este respecto, Concha, Hernández, del Río, Romo y Andrade (2013) señalan:

(...) para aprender cómo enseñar, un estudiante de pedagogía debe atravesar un proceso que incluye leer y escribir. Un profesor que ha tenido la oportunidad de leer acerca de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje puede acceder al conocimiento contenido en esos textos, para razonar con ellos en su práctica. Sin la representación de ese conocimiento, la enseñanza se limita a la ejecución automática y los profesores no pueden ser flexibles (adaptarse a lo inesperado), o bien, mejorar sus prácticas (p.5).

3. Los tres momentos de la lectura como una estrategia para fomentar la comprensión lectora de estudiantes universitarios

Las deficientes competencias lectoras manifestadas por estudiantes universitarios, la necesidad de enseñar estrategias explícitas para que desarrollen comprensión lectora y la importancia de la expe-

riencia como base de un aprendizaje profesional metacognitivo, nos llevaron a diseñar un curso para estudiantes de V año de Educación Básica, en el que se considerase la lectura de textos y su evaluación usando de manera articulada tres momentos de la lectura.

¿Por qué usar tres momentos de la lectura? Aunque no existe una fundamentación exhaustiva de las bondades de este conjunto de estrategias para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes universitarios, nos pareció plausible utilizarlo pues se puede adaptar a distintos niveles de complejidad tanto de textos como de competencias apeladas por ellos, y es una propuesta organizada que permite un trabajo docente pre y post lectura.

En este sentido, consideramos algunas premisas para implementar un enfoque de alfabetización académica: (i) la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje en la formación universitaria, por ende, se requiere su enseñanza explícita y adecuada a cada género discursivo, más aún cuando existen errores en las competencias de base pre-universitarias (Carlino, 2013; Castelló, 2007); (ii) una enseñanza explícita requiere integrar, en las prácticas pedagógicas, acciones concretas tales como leer en el aula, brindar andamiajes para que los estudiantes aborden la interpretación y reflexión de diverso tipo de textos, orientar la escritura de un género explicitando las instrucciones y pautas de evaluación entre

otras, por ende, descentrar la atención solamente de elementos como la redacción, ortografía y/o gramática o coherencia con las normas APA (Carlino, 2013); (iii) esta enseñanza explícita requiere concebir al estudiante como un individuo que continúa aprendiendo a producir e interpretar textos a lo largo de toda su formación universitaria, e incluso posteriormente a ella, y que, por tanto requiere que se le enseñe con prácticas pedagógicas “in situ” (Carlino, ob. cit.).

Al desarrollar el plan de evaluación del curso diseñamos una actividad evaluativa que pudiese ser llevada a cabo por los estudiantes como una actividad de lectura y escritura para aprender autónomamente usando la bibliografía del curso. De este modo les solicitamos que leyese sus textos usando los tres momentos de la lectura, los cuales eran presentados en cinco guías de trabajo para leer cinco textos sobre Interacción Didáctica, entre los cuales se encontraban investigaciones y capítulos de libro. Cada guía especificaba un momento previo a la lectura el que debía ser realizado en la clase previa a la presentación del trabajo escrito o ficha de lectura. En dicho momento se planteaban preguntas de activación de conocimientos previos sobre el contenido del texto, así como preguntas que vinculaban el texto a la temática del curso. En el segundo momento de la lectura se proponían preguntas de carácter explícito, implícito y personal, en los

que las habilidades de argumentación eran ampliamente puestas en juego. En el tercer momento de la lectura se solicitaba establecer vínculos tanto con las preguntas planteadas en el primer momento (corroboración de hipótesis) como con el contenido del curso (reflexión didáctica). Este tercer momento debía realizarse en la clase en la cual los estudiantes entregaban sus respuestas escritas. En la actividad de la clase, la planificación consideraba, además, realizar metacognición sobre el proceso realizado (¿qué me costó más?, ¿qué preguntas y conceptos fueron incomprensibles?) cuestión que era retomada en sucesivas ocasiones posteriores como, por ejemplo, al momento de entregar las correcciones y los resultados obtenidos por los estudiantes en sus fichas de lectura.

Respecto a esta experiencia formativa, en Chile existen otras experiencias, reflexiones e investigaciones como la de Concha et al. (2013) quienes destacan que para aprender cómo enseñar, un estudiante de pedagogía debe atravesar un proceso que incluye leer y escribir. Un profesor que ha tenido la oportunidad de leer acerca de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje puede acceder al conocimiento contenido en esos textos, para razonar con ellos en su práctica. Sin la representación de ese conocimiento, la enseñanza se limita a la ejecución automática y los profesores no pueden ser flexibles (adaptarse a lo inesperado), o bien, mejorar sus prácticas (p.5).

El diseño de las fichas organizado en los tres momentos didácticos de la lectura permitía al estudiante experimentar el uso

de estas estrategias para comprender un texto (práctica poco habitual en la formación inicial) y, por esa vía, hacer nexos y vínculos con el futuro trabajo que desarrollarán en su quehacer profesional.

4. Resultados de la experiencia

Para dar cuenta de los resultados obtenidos utilizaremos dos criterios: (i) las calificaciones obtenidas por los estudiantes en sus fichas de lectura y (ii) las reflexiones expresadas por los estudiantes en un cuestionario *on line*.

4.1. Resultados de las calificaciones

Las lecturas estipuladas en el plan de trabajo del curso tenían por objetivo que los estudiantes aprendiesen a reflexionar didácticamente mediante: (i) la construcción y uso de categorías de análisis, (ii) descripción de la realidad escolar en el ámbito de la didáctica específica disciplinar, (iii) uso de conceptos técnicos de las didácticas específicas y (iv) argumentación su quehacer didáctico. El logro de este objetivo se manifestaría en capacidad de: (i) identificar y definir técnicamente un objeto de reflexión didáctica; (ii) describir situaciones de aula que reflejasen el objeto de reflexión seleccionado; y (iii) usar referentes teóricos para describir y comprender las situaciones de aula escogidas que reflejen el objeto de reflexión.

Los criterios de evaluación de las respuestas escritas apuntaban a identificación

de información explícita, desarrollo de inferencias a partir de información explícita, vinculación del nuevo conocimiento con conocimiento anterior. Además, se incluía una evaluación de aspectos formales (uso de la normativa APA, ortografía y coherencia del escrito).

Para el primer texto, “Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clases” (Villalta & Martinic, 2009), se esperaba que los estudiantes conocieran las tres tradiciones de estudio de la interacción en el aula (transmisión, sistémica-instruccional y conversacional) y que identificaran la conversación en el aula como un foco de reflexión didáctica debido al impacto que tiene en la construcción del conocimiento escolar. El promedio obtenido por el grupo de 26 estudiantes fue 3,5 sobre una calificación máxima de 7,0.

Al analizar las respuestas, aparecían mejores niveles de comprensión en la identificación de información explícita proporcionada por el texto. En contraste con esto, su desempeño en las preguntas era menor cuando se enfrentaban a tareas que les exigían realizar inferencias a partir de la información explícita y vincularla con su conocimiento previo. Por ejemplo, este primer texto planteaba tres modelos de estudio de la interacción didáctica y en cada uno una manera de comprender el aprendizaje y la forma de potenciarlo. Además de solicitar la identificación de esta idea, se pedía a los estudiantes que relacionasen

esta información con los modelos didácticos de sus especialidades didácticas. De la totalidad de los estudiantes que presentaron el trabajo, sólo nueve estudiantes (de un total de 26) lograron un desempeño de excelencia (es decir, con un 70% del rendimiento esperado para esa pregunta, que valía 15 puntos).

En el segundo texto, “Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase” (Villalta, 2009), se presenta una metodología de análisis de la conversación aplicado al estudio de la interacción didáctica en sala de clase. Se esperaba que, a partir de la comprensión del texto, los estudiantes fueran capaces de inferir las especificidades de los objetos de la reflexión didáctica, en particular los resultados esperados de la misma. En la calificación de esta guía de lectura hubo una mejora en las calificaciones que ellos obtuvieron. El promedio obtenido por el grupo de 26 estudiantes fue 4,8 sobre una calificación máxima de 7,0. La nota promedio aumentó en comparación a la primera nota y esto se explicaría, en primer lugar, porque los estudiantes ya se encontraban inmersos en el desarrollo del curso, por lo tanto, ya tenían algún grado de conocimiento sobre la reflexión didáctica y podían aplicar en su trabajo lo aprendido. En segundo lugar, como al finalizar la primera guía se realizó un ‘*tercer momento de la lectura*’, en el cual se les entregó una retroalimentación tanto

de sus respuestas como del proceso realizado y se les incitaba a establecer relaciones entre el texto y el tema del curso, proporcionándoles así insumos para enfrentar la tarea.

El tercer texto, “La acción mediada en el espacio social” del libro *La mente en acción* (Wertsch, 1999), se esperaba que los estudiantes fueran capaces, mediante la lectura, de inferir las especificidades de los objetos de la reflexión didáctica, en particular sobre la manera (o proceso) de realizar este tipo de reflexión. El promedio de la calificación de este trabajo fue 3,4 sobre una calificación máxima de 7,0. En comparación con el trabajo anterior, el promedio bajó lo que, hipotetizamos, se debió a una mayor complejidad del texto leído, por cuanto se diferenciaba de los anteriores al tratarse de un escrito fundamentalmente teórico (los dos anteriores eran artículos que reportaban sobre investigaciones). Por tanto con planteamientos conceptuales propios de la psicología constructivista vygotskiana y con una estructura argumentativa (a diferencia de los artículos que tenían una estructura más expositiva). En general, en las respuestas de las preguntas efectuadas por los estudiantes se identifican dificultades para integrar la información provista por el autor del texto para, por ejemplo, definir los conceptos de “intersubjetividad” y “alteridad”, y la caracterización del diálogo a partir de éstos. Esta integración deficiente, redundó en la elaboración de las respues-

tas que se sustentaban en la comprensión de esta terminología, por ejemplo, mostrar cómo el diálogo en la sala de clases también se caracteriza por estos términos, cómo éstos operan desequilibradamente y cuáles son las alternativas de los modelos didácticos para que, en equilibrio, ambos aspectos del diálogo aporten en la construcción del conocimiento escolar.

Para el tercer texto, “Elaborando una unidad didáctica” (Gaete-Moscoso, 2013), se esperaba que los estudiantes pudiesen analizar su forma de planificación didáctica y plantear una reflexión a partir de ello. El supuesto de trabajo era que, habiendo leído tres textos distintos sobre interacción didáctica y habiendo analizado ésta como un objeto de reflexión, los futuros docentes fuesen capaces de concebir la planificación de aula como una forma de prever la interacción didáctica, para lo cual era sustantivo concebir objetivos y actividades en esta lógica. Aun tratándose de un texto ya conocido y de relativa simplicidad (es un artículo expositivo y normativo técnico), el promedio de la calificación de este trabajo fue 3,6 sobre una calificación máxima de 7,0. La mayor dificultad que evidenciamos en las respuestas de los estudiantes fue que, a pesar de manejar el contenido tanto del texto como de los anteriormente leídos, su capacidad de argumentar técnicamente por escrito era deficiente. Probablemente, el error de diseño de las preguntas para esta guía, radicó en suponer que los

estudiantes ya saben argumentar, es decir, vincular dos o tres premisas para dar razón de una determinada idea o, como en este caso, de una decisión técnica. Esto nos pareció interesante en la medida que los estudiantes han aprendido ciertos modelos didácticos para la enseñanza de las disciplinas y dichos modelos responden a una concepción específica de aprendizaje, cuestión que debiese plasmarse en una planificación de aula y, por tanto, ser objeto de reflexión didáctica. Dicho aprendizaje no es, en modo alguno, suficiente para coordinarse en un discurso argumentativo, lo que plantea un nuevo desafío para la enseñanza profesional.

Para el texto “The structure of classroom lessons” del libro *Learning Lesson*, Mehan, (1979), se esperaba que los estudiantes pudiesen analizar su implementación didáctica y, a partir de ello, plantearse una reflexión abordando temas como la forma de interacción profesor-alumnos en el contexto una clase estructurada en tres momentos. Debido a que el texto estaba escrito en inglés, los estudiantes debieron realizar un trabajo previo de traducción, cuestión que indudablemente afectó, creemos, su comprensión. A pesar de dicha dificultad, el promedio de calificación del trabajo fue 4,0 sobre una calificación máxima de 7,0. Nuevamente las respuestas a preguntas explícitas suelen tener mejor desempeño que aquellas que requieren realizar inferencias, pero más importante

aún es que los estudiantes demostraron grandes dificultades para hacer metaanálisis del texto. Mehan (ob. cit.) realiza un estudio etnográfico y sobre la base de las observaciones realizadas concluye que los docentes tienden a estructurar su clase en tres momentos. Esta idea central tuvo grandes dificultades de comprensión por parte de los estudiantes pues en ellos operan sus esquemas previos los que, en este caso, apuntan a considerar los tres momentos como una normativa y, por ende, suponen un trabajo teórico de otro orden y no una conceptualización inductiva como la realizada por Mehan.

En síntesis, al analizar las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el desarrollo de las cinco fichas de lectura podemos concluir que, aunque no sustantivamente, hubo una mejora en las calificaciones que ellos obtuvieron. Los estudiantes mostraron mejor desempeño en respuestas a preguntas explícitas. Los niveles de logro variaron dependiendo de la complejidad del texto y del tipo de inferencias solicitadas.

4.2. Reflexiones de los estudiantes, expresadas en sus respuestas en el cuestionario

Una vez finalizado el curso y cerrado el proceso de calificaciones, se solicitó a los estudiantes que completasen una encuesta en línea. En ella, se les solicitaba reflexionar acerca del proceso de lectura llevado a cabo, expresar su percepción de los resul-

tados de aprendizaje obtenidos por ellos y analizar la pertinencia de estas estrategias para la formación inicial docente.

Los resultados en el cuestionario dan cuenta de que los estudiantes valoran la experiencia como una instancia que les demanda una cantidad importante de tiempo, principalmente debido a la necesidad de leer y releer las preguntas que se les presentaban antes, durante y después de la lectura.

Respecto al nivel de activación de conocimientos previos y anticipación sobre el tema abordado en cada texto que pudieron experimentar los estudiantes al leer las preguntas para “antes de la lectura”, señalan que percibieron medio y bajo nivel de activación, lo que se traduce en una dificultad por parte de ellos para comprender los temas abordados en los textos. Ellos y ellas indicaron que, frente a ciertos textos, no tenían suficientes conocimientos y experiencias previas para abordarlos y, por tanto, escasas posibilidades de predecir y formular hipótesis para interpretarlos.

Se consultó a los estudiantes qué acciones realizaban frente a las preguntas presentadas para este primer momento. Algunos señalaron que, algunas veces, escribían ideas y temas que se le venían a la mente antes de iniciar la lectura del texto, pero luego lo que ellos habían registrado no tenía necesariamente relación los planteamientos de los autores.

Ante las respuestas de los estudiantes, pareciera que el momento *antes de leer* debiese realizarse en el contexto de una clase, de manera de modelar cómo los conocimientos y aprendizajes activados permiten comprender mejor los textos a leer. De este modo, también se posibilitaría exponer ciertos conocimientos previos necesarios para la comprensión de algunos de ellos, lo que además, al ser una instancia colectiva, permitiría un andamiaje entre los mismos compañeros estudiantes. Estas acciones darían mayor sentido y pertinencia a la lectura que se va a enfrentar el o la estudiante por el contexto de aprendizaje en el que se sitúa.

En torno a las preguntas que se realizaron *“durante la lectura”*, los alumnos señalan que al enfrentarlas casi todos tuvieron que desarrollar actividades que favorecieran la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto para poder comprender lo leído. Dentro de estas actividades destacan acciones desarrolladas por los estudiantes como releer las preguntas varias veces para comprenderlas, o bien subrayar para identificar ideas clave y resumir. Por una parte, esto es indicativo de la importancia en la formulación de las preguntas y de cómo éstas son explicadas previamente, en el momento del antes de la lectura. Por otra parte, esto da cuenta de que los alumnos pueden enfrentar la comprensión con el ejercicio de ciertas tareas autónomas, sin embargo, esto no ga-

rantiza que su comprensión sea precisa. A pesar de ello, los estudiantes fueron capaces de utilizar alternativas de apoyo como releer el texto para identificar ideas clave, consultar otra fuente (Internet, un compañero más avezado, cuestionar a la profesora). Lo anterior nos invita a incluir en espacios de clase ejercicios que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en torno a conocimientos estratégicos de lectura, en específico para enfrentar preguntas de tipo inferenciales o reflexivas. El que tengan experiencias de análisis de preguntas e identificación de pistas en ellas para ir al texto y buscar la información va a permitir que ellos aprendan a usar la lectura como un medio para aprender.

A pesar de que el primer y tercer momento de la lectura de los textos se desarrollaron en clases, insistimos en que es muy necesario sistematizar estos procesos lo que implica: (i) hacer estos momentos de forma colectiva con el curso, (ii) prever que los y las estudiantes tengan oportunidad de reconocer el objetivo de cada momento y así prepararse para una lectura más activa; (iii) modelar la comprensión de los estudiantes con estrategias que favorezcan sus niveles de interpretación. Reforzando este punto, una estudiante señaló y valoró el trabajo realizado en clases para enfrentar las dificultades del trabajo individual llevado a cabo *durante la lectura* lo que da cuenta del escaso ejercicio de lectura con otros e interpretación de los textos que los

estudiantes implementaron para enfrentar esta tarea, pues tienden a resolver sus problemas de comprensión de forma individual.

Respecto a las acciones que señalan los estudiantes para enfrentar en la elaboración de sus fichas las preguntas del tercer momento didáctico de la lectura, las respuestas son casi idénticas a las del párrafo anterior. Es decir, persiste en ellos un ejercicio individual de lectura y gestión de la comprensión de los textos.

Cuando se les pregunta por el nivel de impacto que experimentaron al elaborar una ficha de lectura sobre un texto leído utilizando los tres momentos didácticos de la lectura y no una lectura libre, los estudiantes consideran que éste fue mediano, no perciben con certeza que hubo un impacto significativo en su comprensión respecto de esta modalidad propuesta para abordar las fichas de lectura de los textos de la clase. Por lo tanto, la discordancia que se produce entre la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y la enseñanza explícita por parte de nuestros estudiantes, nos incentiva a propiciar más y mejores oportunidades para que aprendan, debido a la necesidad de aumentar en ellos el conocimiento estratégico para enfrentar tareas de lectura con autorregulación accediendo a procesos metacognitivos para que alcancen los niveles esperados de comprensión y adquisición de conocimiento.

Se hace imprescindible seguir creando dispositivos de formación que apunten a paliar las necesidades que tienen los estudiantes para enfrentar la lectura y escritura en el contexto académico de manera que ellos se puedan proveer de experiencias de aprendizaje que les permitan desarrollar competencias en esta área y, por esta vía, acumulen experiencia y conocimiento necesarios para enfrentar a nuevas generaciones de estudiantes.

5. Conclusiones finales

En síntesis, a partir de la experiencia desarrollada podemos elaborar dos hipótesis que explicarían el desempeño de los estudiantes.

En primer lugar, las estrategias de aprendizaje utilizadas en esta experiencia requieren ser incorporadas activamente en los espacios de las clases lectivas, es decir, hacer efectivo el momento del antes y del después de la lectura, pero también un modelaje (o varios) del momento del durante la lectura. Aquello permitiría que los estudiantes hicieran metacognición sobre sus propios procesos y, por esa vía, avizorar su quehacer como futuros enseñantes, es decir, se podría trabajar tanto en el plano del aprendizaje continuo como en el del quehacer profesional. Dadas las dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios en el ámbito de la comprensión lectora y la producción escrita, la discor-

dancia existente entre las necesidades profesionales que los alejan de vincularse con textos académicos de alta complejidad, y la discordancia que se produce entre la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y la enseñanza explícita de estos a otros, es entonces imprescindible seguir usando este tipo de dispositivos de formación inicial.

En segundo lugar, a pesar de demostrar buenos niveles de comprensión lectora (incluyendo identificación de información explícita e implícita y la toma de posición ante los textos leídos), esto es difícil de evaluar mediante la producción escrita, ámbito que requiere de dispositivos diferentes, aunque complementarios a la lectura en tres momentos. Esto porque se hace compleja la articulación entre la orientación hacia el aprendizaje, el tipo de conocimientos y capacidades que están siendo puestas en juego, el uso de recursos y de la modalidad de trabajo (autónomo y colectivo), y las orientaciones para la evaluación. La lectura y la escritura son procesos que se desarrollan en paralelo, y desde el enfoque sociocultural debieran ocurrir simultánea e interactivamente (Galdames, 2009) "properties": {"formattedCitation": "(Galdames, 2009, sin embargo cada proceso necesita un tipo de apoyo específico para su desarrollo y, a la vez, no se puede trabajar uno sin el otro. De la misma forma, la comunicación oral (comprensión y expresión) contribuye al aprendizaje de la lectu-

ra y escritura, aumentando el vocabulario y permitiendo tener un mejor desempeño lector y escritor (Meneses Arévalo, Müller A., Hugo R. & García M., 2016)), pero este aporte no es directo ni automático por lo que, desarrollándolas todas al mismo tiempo, es necesario dedicarles la misma atención y planificar actividades específicas que apunten al desarrollo de cada una de ellas en las distintas etapas de la formación universitaria.

La experiencia de aprendizaje que implementamos en el curso, usando los tres momentos de la lectura, es novedosa y escasamente implementada en las aulas de educación superior. Para nosotros ha resultado altamente significativa puesto que nos permitió ocuparnos del aprendizaje de nuestros estudiantes a partir de prácticas pedagógicas que ellos conocen e incluso han utilizado en sus prácticas profesionales. Desde esta perspectiva resulta más relevante aún, ya que nos brindó muchas luces respecto a las fortalezas y debilidades que visualizamos en el proceso de formación inicial docente de los alumnos. Sin lugar a dudas nos preocupan muchos aspectos y esperamos ocuparnos de ellos, no solo para dar andamiajes en lo que queda de su formación, sino también para integrar con perspectiva mejoras.

Si bien la estrategia de los tres momentos de la lectura plantea un modelo general de abordaje del proceso de aprendizaje de la lectura, es necesario hacer más explícita

la relación entre las actividades propias de cada momento con los textos propuestos. Esto implica, por parte del formador, un análisis acucioso tanto del texto (sus características léxicas, morfológicas y otras) como del propósito de lectura perseguido con el mismo. Si bien en la experiencia que aquí presentamos no desarrollamos en profundidad este punto, sí logramos aventurarnos en algunas reflexiones a este respecto, lo que un cambio en la cultura del docente universitario, pues éste se encuentra con la línea del diseño curricular que exige a los formadores que asuman el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los estudiantes un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos. Esto quiere decir que el trabajo del docente en la formación universitaria debe transitar hacia un proceso de diseño y planificación distinto e intencionado. Perkins (2003) afirma que “la gente aprende más cuando tiene una oportunidad razonable y una motivación para hacerlo” (p. 6). Esta sencilla explicación da luces de hacia dónde debiese transitar este cambio en una docencia universitaria responsable de los aprendizajes de sus estudiantes.

Bibliografía

- Alliende, F. & Condemarín, M. (2006). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 537-560.
- Baquero, R. (1997). La Zona de Desarrollo Próximo y el análisis de las prácticas educativas. En *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bronckart, J.-P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Iñesta, M. Miras, I. Solé, A. Teberosky & M. Zanutto, *Escribir y comunicarse*

en contextos científicos y académicos (pp. 47-82). Barcelona: GRAÓ.

Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F. & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica sobre la base de casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 38, 81-113.

Condemarín, M. (1984). La teoría del esquema: Implicaciones en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 5(2).

Condemarín, M. & Medina, A. (1998). *Lenguaje Integrado II*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1991). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. México D.F.; Buenos Aires, Argentina.: Siglo XXI.

Gaete-Moscoco, R. (2013). Elaborando una unidad didáctica. *Cuaderno de Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.*, 54. Recuperado a partir de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_54/pdf/articulo%2054.pdf

Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuaderno de Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.*, 12. Recuperado a partir de http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6552/p_3.pdf?sequence=1

Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Psykhé*, 15(2), 45-55.

Mehan, H. (1979). The structure of classroom lessons. En *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Meneses Arévalo, A., Müller A., M., Hugo R., E. & García M., Á. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 87-106.

Meneses Arévalo, A. & Ow González, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica lengua y literatura*, 24, 233-247.

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

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), & Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, I. N. de evaluación educativa. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: GEDISA.

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

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

Villalón, M. (2012). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXV(1), 221-238.

Villalta, M. & Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clases. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.