



La tutoría a docentes universitarios como estrategia de alfabetización académica

Tutoring university professors as an academic literacy strategy

Liliana Fuentes M ^{1,2}

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile

² Prodiacyt, Centro de Investigación, La Serena, Chile

Artículo recibido: 30- Agosto-2010

Aceptado: 05 -Septiembre-2010

Publicado: 29-Oct.- 2010

RESUMEN

El presente trabajo corresponde al reporte de una parte de una investigación-acción en la que se intervino la realidad universitaria a través de talleres con docentes y alumnos de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica (PGB) de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). La parte que se expone aquí corresponde sólo a la estrategia tutorial desarrollada con los docentes.

El objetivo general de esta parte de la investigación fue diseñar e implementar una estrategia tutorial con docentes de 1er año de PGB en alfabetización académica. Para ello se implementaron actividades con los docentes en cada asignatura para abordar la alfabetización académica de manera transversal en el currículo.

Se revisan brevemente las concepciones de alfabetización académica, comprensión y producción de textos. La primera es tomada de Carlino (2005, p.13) y se refiere al "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas...". La comprensión de texto es entendida desde una visión cognitivo-

constructivista, como un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes e inferencias a múltiples niveles de texto y contexto, dentro de una capacidad limitada de memoria de trabajo. La producción es vista como una representación de construcciones mentales en un texto escrito a través de los procesos de planificación, traducción, escritura y revisión; adaptado a una situación de comunicación académica.

La discusión final recoge los logros alcanzados con la estrategia tutorial, la cual parece ser un aporte al desarrollo de las habilidades descritas, desde el propio sentir de los académicos y tomando la comprensión y producción de textos como eje central; así como también las dificultades de trabajar con docentes universitarios, y la necesidad de contar con apoyo institucional para potenciar el éxito de la estrategia.

Palabras clave: *estrategia tutorial, alfabetización académica, comprensión lectora, producción de textos.*

ABSTRACT

The present study is a part of a research aimed at improving text comprehension and production in first-year students in the Elementary Education Teacher program at the Villarrica campus of Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). The action research model was applied to approach the university context through workshops with teachers who teach in the first year.

The concept of academic literacy is taken from Carlino (2005, p.13) and refers to the “set of concepts and strategies needed to participate in the discursive culture of disciplines ...”. From a cognitive-constructivist perspective, text comprehension is understood as a dynamic process involving construction of coherent representations and inferences at multiple text and context levels, within a limited working memory capacity. Text production is considered from a constructive approach, which proposes the representation of mental constructs in a written text through the planning, translation, writing and revision processes, adapted to a scholarly communication context.

Final discussion includes the achievement of the tutorial strategy which seems to be a contribution to the development of skills described from the academics’ perception. Thus, comprehension and text production are taken as the core. The difficulties of working with university professors, and the need for institutional support to enhance the success of the strategy are mentioned.

Keywords: tutorial strategy, academic literacy, reading comprehension, text production.

1. Fundamentación

En la Sede Villarrica, los alumnos ingresan a primer año con puntajes de PSU muy inferiores a 600 puntos, lo que corresponde en promedio a los puntajes más bajos de las carreras de educación de la UC. Esto evidentemente obliga a l equipo docente a hacerse cargo de las competencias que están detrás de estos bajos desempeños, más allá de las razones que pudieran haberlas generado.

En el caso específicamente de las habilidades de lenguaje, comprensión y producción de textos, se han percibido notoriamente las dificultades para adecuarse a las exigencias del ámbito universitario al comprender textos académicos y, más aún, en términos de escritura, no tan sólo para producir textos académicos y científicos, sino aspectos más evidentes como faltas graves de redacción y ortografía que distan mucho de lo que se espera para

un profesor de educación general básica.

Dada la importancia de estas habilidades se creyó fundamental realizar una propuesta de intervención que abarcar todas las asignaturas del curriculum de manera transversal.

2. Marco teórico

2.1. Alfabetización académica

Para el desarrollo de este trabajo se ha considerado la perspectiva que ha venido desarrollando los últimos años Paula Carlino en la Universidad de Buenos Aires. Para ella la alfabetización académica se refiere 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.... Las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior” (Carlino, 2005: 13).

De esta forma, se hace necesario abordar con todos los estudiantes universitarios las especificaciones propias de las disciplinas que se abordan en la carrera que están estudiando. Estas especificaciones pueden incluir requisitos técnicos, discursivos, comunicativos, propios del género, etc.

Por lo tanto, “aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (Carlino, 2005:10).

Habitualmente, durante una clase expositiva, el docente prepara material, se concentra, resume, procesa información mientras el alumno es un mero receptor de conocimiento. Indudablemente, quien más aprende es el profesor (Carlino, 2005). Con suerte, o en el mejor de los casos, el alumno se instruirá en forma superficial para lograr la aprobación de la asignatura (Bigg, 1998, en Carlino, 2005).

2.2. Comprensión de textos

A menudo se considera que en el acto de comprender influyen dos aspectos: los aspectos más objetivos pertenecientes al mundo real y los aspectos subjetivos pertenecientes al individuo. El fenómeno de la comprensión, será considerado entonces en los siguientes términos: como la manera única y particular que cada persona tiene de dar sentido a un objeto (del mundo o mental) al incorporarlo en su sistema cognitivo (Fuentes, 2003, 2006). Así

entendida, la comprensión es considerada un proceso cognitivo complejo que requiere la intervención de sistemas atencionales y de memoria, procesos de codificación y percepción, de operaciones inferenciales basadas en conocimientos previos y en factores contextuales (Gernsbacher, 1996).

Centrando ahora la discusión en la comprensión lectora, el objeto a comprender es un texto escrito que el sujeto debe leer, asignar significados coherentes, luego incorporar conscientemente o en la memoria de trabajo, para finalmente darse cuenta del sentido y la valoración personal que asigna a su contenido. Lo importante, entonces, no es sólo el texto ni su contenido, sino la interacción que se produce entre él y quien lo lee. En esta interacción la lectura sería un acto intencionado en que la persona se aproxima a un texto escrito por alguien (Johnston, 1989). Con todo lo expresado anteriormente, es posible darse cuenta de que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere necesariamente que concurren una serie de procesos mentales que permiten que la persona que lee el texto finalmente lo comprenda.

Britton y Graesser (1996), en un intento por ordenar y jerarquizar la variedad de procesos actualmente propuestos como parte de la comprensión, postulan cinco metáforas que al parecer no son sólo ordenadoras, sino también iluminadoras en relación a los aspectos que los distintos enfoques enfatizan. Según estos autores, hay numerosas metáforas para describir el proceso de comprensión, pero hay cinco que ellos destacan:

1. La comprensión como la sumatoria de representaciones multinivel;
2. la comprensión como construcción de una representación mental coherente;
3. la comprensión como un sistema dinámico complejo;
4. la comprensión como proceso de administración de la memoria de trabajo;
5. la comprensión como generación de inferencias.

Analizar cada una de ellas parece interesante, sobre todo porque representan una síntesis de numerosos trabajos realizados en el tema.

El texto base contiene las proposiciones del texto explícito en una forma que mantiene el significado, pero no las palabras exactas ni la sintaxis del texto. También incluye un pequeño número de inferencias que son necesarias para establecer la coherencia textual. El modelo de situación referencial es sobre qué es el texto. Un modelo de situación es una representación mental de la gente, el lugar, las acciones y eventos que se mencionan explícitamente o que se sugieren inferencialmente en el texto. Al respecto, Graesser y Zwaan (1995) sugieren la metáfora del 'escenario mental' para explicar cómo el lector va configurando en su mente el ambiente, personajes, situaciones, conceptos, exigencias de la tarea, etc. a medida que va leyendo.

Especialmente importante parece lo que se refiere a la memoria de trabajo. El concepto de memoria de trabajo (o memoria operativa) surge a partir de la teoría multialmacén, sustituyendo al de memoria de corto plazo. Shiffrin (1970) propone concebirla más que como un almacén, un punto de encuentro e integración entre la información nueva proveniente de la memoria sensorial y la información que es activada desde la memoria a largo plazo. Las investigaciones se basan en su capacidad limitada. En este sentido, es importante el tiempo de lectura. Se ha visto que la comprensión se deteriora cuando la memoria no es adecuadamente monitoreada, lo que ocurre más frecuentemente cuando ha transcurrido mayor tiempo. Por este motivo resulta importante lograr un buen desarrollo de la lectura, llegando a automatizar y agilizar este proceso.

Otro aspecto especialmente relevante es lo relativo a la generación de inferencias, ya que implica acceder al conocimiento de mundo relevante para dar coherencia local y global al texto. “Las inferencias son representaciones mentales que el lector/oyente construye o añade al comprender el texto/discurso, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas del mensaje” (Gutiérrez-Cálvo, 1999:231). Algunas inferencias son copiadas del contenido que se activó a partir del modelo de conocimiento de mundo, otras son construcciones novedosas que se necesitan para construir el modelo situacional referencial. Unas son on-line, otras no. Unas son muy rápidas, automáticas y otras consumen más tiempo, son inferencias globales y profundas (y merecen más investigación en investigaciones futuras).

Por otra parte, el conocimiento previo consiste en estructuras de conocimiento específicas y genéricas que son relevantes al texto. Las estructuras específicas incluyen representaciones de memoria de experiencias particulares: de otros textos y de aspectos previos del mismo texto. El conocimiento de estructuras genéricas incluye esquemas, scripts, estereotipos y otro tipo de paquetes estructurados de conocimiento general (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). La mayoría de las estructuras de conocimiento previo son significativas y ricas contextualmente porque están basadas en la experiencia (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). Por ejemplo, el clásico script del restaurante. Pero también puede ser que dichas estructuras sean más abstractas y descontextualizadas, como cuando leemos algún texto de corte filosófico o algún tema propio del mundo académico, que es ajeno aún al estudiante.

De cualquier manera, las estructuras de conocimiento previo, sean generales o específicas, son activadas a través de un proceso de reconocimiento de patrones por palabras explícitas, combinaciones de palabras y textos interpretados. Cuando una estructura de conocimiento previo es muy familiar, y por lo tanto sobreaprendida, muchos de sus contenidos son automáticamente activados en la memoria de trabajo con muy poco

esfuerzo (Graesser, Singer y Trabasso, 1994). Más aún, comparando las estructuras específicas con las estructuras de conocimiento general, presumiblemente toma más tiempo y fuentes de procesamiento acceder y utilizar información desde estructuras de conocimiento específicas porque no están sobreaprendidas ni han sido automatizadas (Graesser y zwaan, 1995).

Finalmente, considerando lo anterior y tratando de compatibilizar estas cinco metáforas, Britton y Graesser (1996:350) llegan a la siguiente definición: “comprensión de texto es el proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes e inferencias a múltiples niveles de texto y contexto, dentro del cuello de botella de una capacidad limitada de memoria de trabajo”. Este proceso de comprensión supone que la persona construye y tiene en cuenta un modelo mental y situacional que incorpora tanto los conocimientos previos del sujeto, como los contenidos que van apareciendo en el texto (Carretero, et al 1995). Esto significa que el sujeto va construyendo su propio texto personal “mental” a partir de lo que el texto va diciendo y de su conocimiento de mundo. Es, por lo tanto, como toda construcción, única, el sujeto ha seguido una estructura, un camino diferente al que seguiría otro sujeto enfrentando en iguales condiciones el mismo texto: lo ha hecho a su manera y desde su propia experiencia. Intentar explicar esto lleva a la búsqueda de modelos que traten de explicar el funcionamiento y la arquitectura de la mente humana y estos modelos se encuentran en el centro de la disputa en ciencia cognitiva acerca del desarrollo de la mente, características innatas o enseñables, estables o cambiantes, etc.

Con el fin de recoger la discusión anterior y buscando establecer algún modelo sobre la comprensión del lenguaje, es necesario dejar en claro que esto ocurre dentro de un contexto o modelo de situación. Podemos hacer el intento de comprender frases aisladas, pero el verdadero sentido está dado por el aspecto comunicacional que encierra un contexto determinado (Alameda, Lorca y Salguero, 2004).

A partir de lo anteriormente desarrollado y en un intento por representar de manera gráfica este conocimiento, se propone el siguiente modelo de comprensión que busca plasmar lo que se ha expresado hasta aquí (Fuentes, 2006:147):

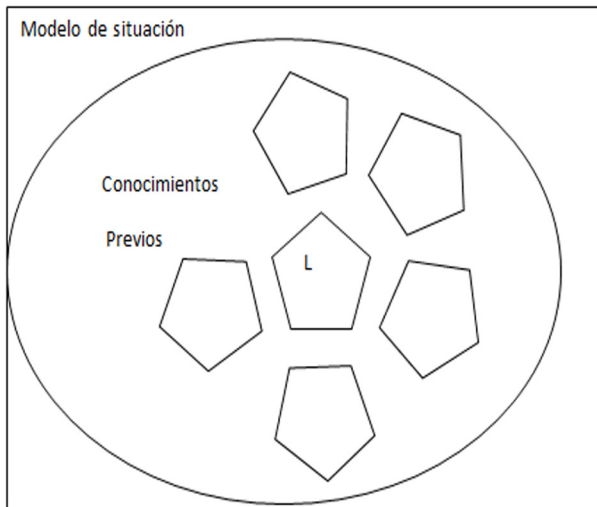


Figura 1. Modelo de comprensión Fuentes 2006.

Al centro se intenta representar una concepción modular que se produce durante el proceso de comprensión. Se sitúa de manera más relevante el lenguaje como proceso cognitivo encargado de coordinar la comunicación entre los otros procesos que concurren de manera modular a apoyar la comprensión; pueden ser memoria, pensamiento, creatividad, etc. Rodeando los módulos se ubican los conocimientos previos que están nutriendo el proceso de comprensión, pero no se trataría de todos los conocimientos que posee la persona, sino de aquellos que tienen relación con la temática abordada. Por esta razón se sitúa como marco al modelo de situación porque aporta el contexto que pone los límites a los contenidos que deben activarse en la mente en función del contexto dado para la comprensión.

2.2.1. Producto de la comprensión

Para potenciar el trabajo sobre el proceso de comprensión, se hace necesario plantear la tarea didáctica centrada fuertemente en el rol activo del alumno. Tan relevante es esta forma de abordar nuestra tarea docente, que es visto como precondition: sin esta concepción no tiene sentido continuar la lectura de este libro, ya que todo lo que a continuación se describe está orientado a la generación de actividades para el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

La manera de trabajar del alumno debe ser guiada por el profesor planteando con claridad el modelo de situación. Es decir, antes de comenzar el trabajo

de lectura se debe ubicar al alumno en el contexto, que es el marco en el que se debe mover. Además, y también de manera previa, se deben abordar en conjunto los conocimientos previos para que el alumno los tenga en la memoria de trabajo al realizar la lectura.

La parte más relevante se refiere al hecho de que por ser la comprensión un proceso complejo, requiere de mayor elaboración, lo que hace necesario asignar al alumno tareas que le permitan transformar el contenido en un conocimiento más personal. Para esto se propone el uso de esquemas organizativos que en sentido genérico llamaremos organizadores gráficos. Los más comunes son: mapas mentales, cuadros comparativos, mapas conceptuales, diagramas de flujo, etc.

Los organizadores gráficos tienen la peculiaridad de abordar el contenido de manera visual. Es ideal confeccionarlos usando variedad de formas y de colores que favorecen la retención de la información.

Los mapas mentales (Buzán, 1996; Sambrano y Steiner, 2000) permiten plasmar el texto personal “mental”, incorporar los conocimientos previos y organizar todo esto de una manera clara, que favorece la retención del nuevo contenido. Una ventaja que presentan, según su creador, es que permiten trabajar con la totalidad del cerebro al favorecer el uso del hemisferio izquierdo con el conocimiento y el raciocinio y del derecho con la creatividad y las facultades artísticas.

Los cuadros comparativos se usan cuando es importante confrontar dos tópicos, pero es fundamental extraer primero las categorías de comparación. Se suele caer en el error de confeccionar un cuadro con dos columnas que reúne un listado de las características de ambos tópicos sin un criterio común.

Los mapas conceptuales (Novak, 1998) deben respetar la rigurosidad de la versión planteada por su autor en términos de respetar sus características usando conceptos, conectores, jerarquía y reconciliación integradora. En el último tiempo a cualquier tipo de esquema los alumnos le denominan mapa conceptual y es conveniente respetar la nomenclatura y usar las herramientas de manera adecuada. Tal como lo plantea su autor, los mapas conceptuales permiten hacer una construcción más personal y significativa del conocimiento en la medida en que se van construyendo redes de conceptos a modo de estructuras cognitivas.

Los diagramas de flujo sirven para situaciones que tienen un orden temporal, un proceso que inicia, se desarrolla y finaliza. Durante su desarrollo en etapas confluye a puntos de decisión que nos permite avanzar por diversos caminos.

Finalmente, es importante destacar que existe una gran variedad de actividades que cumplen la función de apoyar la elaboración personal de los alumnos: mapas semánticos, diagramas de flujo, mandalas, por mencionar algunos. Todos ellos cumplen una doble función, por una parte lo que ya se mencionó: activar los esquemas cognitivos de los estudiantes, y por otra retroalimentar al docente acerca del nivel de aprendizaje alcanzado por sus alumnos y, de esta manera, evaluarlos y si es necesario, calificarlos (Ahumada, 2003).

2.2.2. Estrategias de comprensión: el antes, durante y después de la lectura

Isabel Solé (1996) ha definido las características de estos trascendentales momentos de la lectura: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Antes de leer el lector básicamente mira el título, marcas discursivas, imágenes, el número de páginas, etc., activa sus conocimientos previos y trata de formular una apreciación acerca de qué se tratará el libro y si cumple o no los requisitos de su objetivo de lectura. A medida que lee, durante, va confirmando sus hipótesis y reformulando nuevas interrogantes acerca de lo que continúa, a la vez que traduce el contenido acorde a su propio modelo mental (como se ha expuesto en el capítulo 1, comprensión). Después de leer elabora una apreciación general del texto, evalúa su comprensión, revisa aspectos que le ofrezcan dudas y, lo que parece más relevante en términos del aprendizaje, establece vínculos con sus conocimientos previos, asigna sentido y significado personal, lo que promueve nuevas búsquedas de información para profundizar sus conocimientos

2.3. Producción de textos

2.3.1. Tipo de texto

La tipología textual es muy variada y presenta una amplia gama de posibles textos, desde los literarios o narrativos (poesía, cuento, novela, etc.), noticias, recetarios, instrucciones, informes hasta textos científicos, ensayos, publicaciones, etc. Habitualmente los textos solicitados en el ámbito académico suelen ser *textos expositivos*, donde el más común es el informe y *textos argumentativos*, donde se incluyen los ensayos.

- Textos expositivos o descriptivos: este tipo de texto pretende informar acerca de la percepción del escritor con respecto a algún fenómeno específico. Para favorecer la exposición y la descripción se sugiere ceñirse a una pauta de informe que puntualice los apartados solicitados por quien solicita el informe. La redacción debe ser clara y objetiva, evitando juicios y comentarios de tipo personal, salvo en un apartado explicitado para ello

(Bassols, y Torrent, 1997).

Es necesario diferenciar los términos exponer y explicar, ambos necesarios en esta tipología. Exponer equivale a informar, es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización. Explicar parte de una base expositiva o informativa necesariamente existente y busca demostrar o aclarar algo, con la finalidad de facilitar la comprensión o el conocimiento del contenido. La explicación no pretende transformar convicciones o conductas (como en la argumentación).

- Textos argumentativos: A diferencia de la anterior, esta tipología está centrada en el juicio y la toma de posición. Por esta razón, en un ensayo, lo que prima es un argumento central, de tipo personal, que se debe fundamentar con argumentos que lo apoyan y se van desarrollando durante todo el texto. Es necesario incluir también argumentos en contra que se descartan a través de fundamentaciones consistentes. Debe incluir las citas respectivas que justifican los argumentos que se van desarrollando.

La argumentación es propia del ser racional, está orientada por un hilo conductor que organiza ideas de manera lógica. Su objetivo es **convencer** al receptor. Se trata, por lo tanto, de conseguir que el que lea el texto crea lo que se dice en él y adopte una opinión en la línea de lo que se está argumentando. Así, argumentar y convencer van íntimamente unidos.

Una argumentación lógica está fundamentada en premisas, desde las que se obtiene una conclusión. La relación entre estas premisas y la conclusión se puede establecer de tres maneras: sintáctica, semántica o pragmática. Es decir, a través de la estructura gramatical en que se ha construido el discurso, a través del significado o contenido del discurso o a través de un juicio de tipo práctico en relación a la realidad. Las premisas están conformadas habitualmente por los siguientes elementos (Bassols, y Torrent, 1997):

- Hechos: frutos de la observación o supuestos compartidos por la sociedad.
- Verdades: sistemas complejos de hechos. Verdades científicas que suelen apoyarse en algo dicho por otro: cita.
- Presunciones: intencionalidades que se derivan de hechos concretos como el carácter intencional de un comportamiento, la credibilidad de las personas, etc.
- Valores abstractos o concretos.

Además de los argumentos se suelen usar dos recursos que apoyan la comprensión del discurso: los ejemplos y las comparaciones. Los ejemplos deben ser hechos que apoyen un argumento a favor de una conclusión, de

los contrario se interpretan sólo como una información aislada y pierden la fuerza argumentativa. También ayudan a contra-argumentar cuando se da un ejemplo contrario a la regla o que permite debilita la tesis que se desea atacar. Las comparaciones permiten contrastar dos o más posiciones que tienen una relación asimétrica o pertenecen a dominios distintos, pero que pueden ser incluidos dentro de una estructura común. La analogía es una manera de relacionar dos o más términos y de centrar la atención en las características que se consideran centrales para la argumentación.

El esquema básico que debe tener el borrador para la construcción de un ensayo se basa por tanto en: premisas, argumentos y conclusión. Ampliando este esquema, se plantea la siguiente estructura (Bordons et al, 1990, en Bassols y Torrent, 1997: 51):

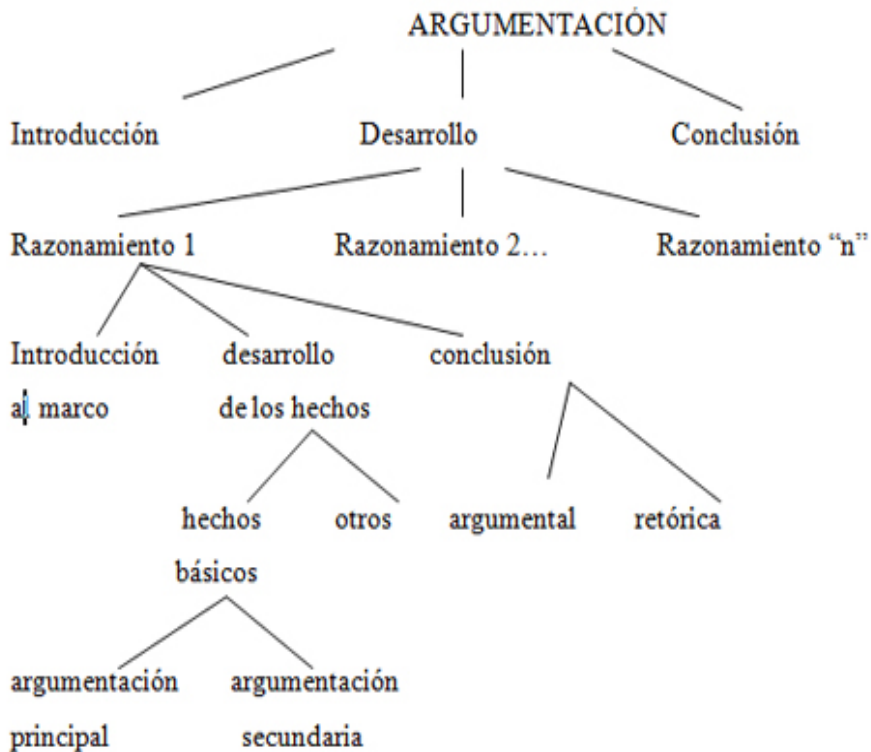


Figura 2. Estructura de la argumentación Bordones, Bassols y Torrent.

2.3.2. Una propuesta didáctica para facilitar la producción escrita

Se ha visto que los grandes escritores realizan varios intentos previos al producto final. La clave está en una transformación personal del conocimiento que se desea escribir. Es importante considerar que todo texto debe tener un objetivo para el cual ha sido escrito y éste debe figurar explícitamente en la Introducción del mismo. En el caso de los trabajos cuyo objetivo fue explicitado en el mandato dado por el profesor de una asignatura, éste suele ser considerado un objetivo general que puede puntualizarse y es deseable que el alumno derive de él una aplicación más personal.

Para ello se propone realizar al menos una secuencia de pasos que incluya:

- Fijar los objetivos del texto
- Realizar un punteo
- Elaborar un esquema
- Generar borradores
- Textualización

3. Hipótesis y objetivos

En función de la metodología desarrollada en la investigación, que es una investigación-acción en que se usan algunos instrumentos de evaluación cuantitativos, se plantean más bien algunos supuestos e interrogantes que orientan la investigación a partir de la revisión teórica y la fundamentación expuesta. La evidencia señala que los niveles de comprensión lectora y de producción de textos de los estudiantes que ingresan a primer año de Pedagogía son deficientes. La literatura muestra que tales habilidades se consideran centrales en el logro de aprendizajes adecuados. De este modo, la investigación busca diseñar e implementar una estrategia de tutoría docente, transversal al currículo, que considere la alfabetización académica como eje central para el desarrollo de mejores aprendizajes en los estudiantes.

A partir de esta mejora, es deseable pensar que es posible que los alumnos enfrenten mejor los contenidos de todo el currículum de la carrera y, de esta forma, también se podrían incrementar las habilidades de egreso en comprensión lectora y producción de texto de estos alumnos.

Objetivos:

Objetivo general: Diseñar e implementar una estrategia tutorial con docentes de 1er año de PGB en alfabetización académica.

Objetivos específicos:

- Diseñar un plan de trabajo tutorial con los docentes de primer año.
- Aplicar el plan de intervención diseñado.
- Evaluar los logros alcanzados.

4. Metodología

El reporte presentado aquí corresponde a una parte de una investigación mayor que se desarrolló con una metodología de investigación-acción, ya que se realizaron evaluaciones y se implementó un plan de intervención de manera recursiva, trabajando con docentes y estudiantes de primer año de la carrera de pedagogía General Básica de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad católica de Chile. A continuación se describe la metodología utilizada en el trabajo con los docentes, que corresponde a la estrategia tutorial.

Se inició el trabajo con 11 docentes, formadores de profesores que hacen clases en primer año de la carrera de Pedagogía General Básica, que accedieron a participar y firmaron el consentimiento informado, pero uno de ellos abandonó prontamente su participación, por lo que se trabajó con 10. Se trata de un profesor de historia, una profesora de matemáticas, un psicólogo, dos profesoras de inglés, una socióloga, una profesora de ciencias naturales (profesora básica con mención), una profesora de tecnología y ciencias, una profesora de Biología y una religiosa que trabaja las asignaturas de religión. Finalmente sólo 7 de ellos respondieron la encuesta final.

Como instrumentos se utilizaron dos cuestionarios elaborados especialmente para esta investigación, uno se aplicó al inicio y el otro al final. El de inicio estuvo conformado por cuatro preguntas abiertas: ¿Qué habilidades considera usted que deben tener sus alumnos para abordar adecuadamente su asignatura, las tienen?; ¿qué habilidades busca desarrollar a partir del trabajo en su asignatura?; ¿sus estudiantes, leen textos escritos por usted?; ¿qué dificultades identifica en sus alumnos al leer y escribir textos? Fue respondido por 8 académicos.

El cuestionario final constaba de tres partes: percepción de los avances de los alumnos, autoevaluación y evaluación del desempeño del equipo. Fue respondido por 7 docentes.

La intervención para mejorar la comprensión y producción en los estudiantes universitarios, se centró en la necesidad de abordar el desarrollo de estas competencias de manera transversal en el currículum; esto es, en todas las asignaturas que cursan. Por este motivo se pensó en trabajar fuertemente con los docentes que hacen clases en primer año, con el fin de orientar algunas

tareas a la producción de ensayos y que estas tareas sean enfrentadas por los estudiantes con una guía eficaz por parte de sus profesores.

Para apoyar esta acción y buscando darle al proyecto una mejor inserción en la unidad académica, se creó una imagen y un logo que se incorporó a todos los materiales entregados a los profesores: carpetas, documentos y presentaciones de power point.

Considerando la falta de tiempo que suelen tener los docentes universitarios y la escasez de horas asignadas, se pensó en un sistema tutorial que permitiera trabajar individualmente con cada profesor en un horario acordado según sus necesidades. Para ello fue fundamental transmitirles la concepción de alfabetización académica como una forma de trabajar los contenidos de cada asignatura. De esta forma, se asignaron dos docentes a cada miembro del equipo de investigación como tutor. Los tutores nos coordinamos entre sí, realizando reuniones todas las semanas, compartiendo ideas y materiales de trabajo, aclarando dudas y generando intervenciones comunes.

De manera sintética, los tópicos trabajados durante la intervención fueron:

- Comprensión lectora:

- Lectura dirigida, con comentarios del docente y preguntas intercaladas.
- Estrategias de lectura: antes, durante y después de leer.
- Producto de la comprensión: organizadores gráficos, mapas conceptuales, afiches, etc.
- Metacognición.

- Producción de textos:

- Modelos de producción textual.
- Etapas de la producción
- Proceso de planificación de la escritura: pautas de planificación.
- El texto argumentativo: tipos de argumentos.

Específicamente en lo que se refiere a comprensión, se abordaron como estrategias la lectura dirigida, el producto de la comprensión (organizadores gráficos, resumen), las estrategias de lectura (antes, durante y después de leer) y la metacognición. Es necesario que el docente tenga claro que debe modelar la lectura y el análisis de textos de modo grupal en sus clases. Es decir, en un principio debe dirigir la lectura y el análisis del texto, mostrándole al alumno cómo activar las ideas previas sobre el texto y formular hipótesis; cuándo detenerse a reflexionar, formular preguntas, hacer inferencias, establecer relaciones y cómo realizar interpretaciones después de la lectura. Luego de esto, el docente debe solo monitorear el proceso y asegurarse de que los estudiantes analicen la información de modo profundo antes, durante y después de la lectura del texto, dándole oportunidad de que

debatan y expresen sus planteamientos y opiniones sobre el tema, para posteriormente plasmarlos en un escrito, esquema u organizador gráfico. En lo relativo a la producción, se destacó la necesidad de hacer un seguimiento del proceso de producción de textos de los alumnos y presentarles modelos del texto que se pretende escribir. Para esto, se planteó que el docente debe involucrarse en las etapas que requiere la redacción de un ensayo, es decir, supervisar y evaluar las fases de búsqueda de información, planificación, escritura, revisión y edición del texto por parte de los estudiantes. Asimismo, debe comunicar con claridad el propósito del escrito y los criterios que utilizará para evaluarlo. Idealmente se podría elaborar un instrumento de evaluación que comprenda los aspectos que desea considerar y que sea útil para él mismo, para sus alumnos y para la corrección de los ensayos.

Por último, en cuanto al objetivo del texto a producir, es importante que tenga sentido para el alumno y sea útil como medio de comunicación de ideas, articulación de conocimientos y construcción profunda de aprendizajes.

En consecuencia, lo que se busca lograr es que las habilidades de lectura y escritura no sean trabajadas de modo aislado, sino que se aborden de modo transversal en las diversas asignaturas. Además, las actividades de escritura adquieren sentido porque surgen de las necesidades generadas por la lectura de textos y, de esta forma, los textos escritos por los alumnos tienen la utilidad de ayudarles a estudiar y comprender lo leído previamente, por lo que se transforman en herramientas de aprendizaje.

5. Resultados

5.1. Cuestionario inicial a docentes

Este cuestionario fue respondido por ocho de los docentes participantes. En la primera pregunta, ¿qué habilidades considera usted que deben tener sus alumnos para abordar adecuadamente su asignatura?, se recogieron respuestas vinculadas a la disciplina, como “comprender, relacionar, inferir, resumir, argumentar; manejar conceptos relacionados con historia” y “espíritu crítico, reflexividad ante los fenómenos sociales”; respuestas de habilidades de lenguaje, tales como “vocabulario adecuado, científico, ser creativo, plantear de forma clara sus ideas”, “comprensión de textos científicos, manejo de vocabulario científico, capacidad para interpretar, extrapolar y analizar los acontecimientos”, “habilidades comunicativas básicas y dominio de vocabulario”, “síntesis, comprensión de texto, analizar, visión crítica, comparar, hipotetizar, realizar inferencias”, “resolver problemas, analizar e interpretar información, conjeturar, argumentar, probar, generalizar, experimentar, explorar”; habilidades vinculadas al manejo científico, expresando ideas como manejo de vocabulario y textos científicos, hipotetizar, probar, generalizar, experimentar, explorar.

En la pregunta N°2, ¿qué habilidades busca desarrollar a partir del trabajo en su asignatura? Las respuestas fueron similares a las de la primera pregunta, encontrándose también categorías referidas al manejo de habilidades de las disciplina, de lenguaje, científicas y de aprendizaje. Se recogieron las siguientes respuestas: referidas a habilidades de aprendizaje se obtuvieron respuestas como “comprensión, análisis, síntesis, relación, etc.”, “espíritu y análisis crítico, participación activa y reflexiva en las clases”, “incentivar a la lectura para desarrollar la creatividad”; en relación a habilidades de manejo científico, hubo respuestas como “plantear y resolver problemas, analizar e interpretar información, conjeturar, argumentar y probar”, “manejo de vocabulario científico, trabajo preciso, ordenado, disciplinado en el laboratorio, interpretación y análisis de fenómenos”, “análisis comparativo, hipotetizar, inferir”. En lo referido a habilidades comunicativas se recogieron respuesta como, “habilidad de comprensión auditiva y lectora, habilidad comunicativa escrita y oral a nivel básico, desarrollo básico de léxico funcional” y “fundamentar basado en argumentación”.

En la tercera pregunta, respecto a si los alumnos leen textos escritos por usted, 5 docentes responden que no, uno dice que sí, guías de trabajo, dos dicen que “situaciones problemas”. De esta pregunta se desprende la necesidad de motivar a los docentes a producir sus propios documentos de trabajo y así modelar también la escritura en sus alumnos.

Finalmente, en la última pregunta, ¿qué dificultades identifica en sus alumnos al leer y escribir textos?, se recogieron respuestas referidas a aspectos cognitivos de la comprensión y producción de textos, como “analizar”, “coherencia y consistencia lógica en la argumentación”, “incapacidad para comentar, relacionar, hacer resúmenes, extraer ideas, etc.”, otras referidas a aspectos más específicos de manejo del lenguaje, como vocabulario, redacción y ortografía: “bajo manejo de vocabulario”, “comprensión, vocabulario, hacer hipótesis”, “redacción, acotar ideas, ortografía”, “redacción, vocabulario formal, fundamentar” y también una respuesta referida a la disciplina específica: “el idioma inglés”.

Llama la atención que se recogieron dos encuestas con las respuestas exactamente iguales, de manera literal en todas las preguntas. Esto puede ser interpretado de muchas maneras, como por ejemplo que los colegas no valoran el trabajo que están realizando sus pares, que no se le ocurría qué poner, etc. Esta situación no fue confrontada con ellos para conocer sus razones.

5.2. Cuestionario final a docentes

Posterior al trabajo de tutoría con los docentes se aplicó la encuesta final. Concretamente, esta encuesta buscaba evaluar la percepción que ellos tenían

de los avances de sus estudiantes, una autoevaluación de su desempeño y finalmente una evaluación del desempeño del equipo de investigación. Es importante mencionar que el trabajo de intervención abordó también una serie de talleres que el equipo de investigación realizó con los estudiantes, por lo que los efectos percibidos no son sólo de la estrategia tutorial.

Fueron contestadas seis encuestas, sin embargo, dos de ellas no fueron respondidas en su totalidad.

Percepción de los avances de los alumnos

Los profesores mencionan que sus estudiantes muestran mejores desempeños en las habilidades de comprensión lectora, destacando avances en los siguientes aspectos: análisis y argumentación de textos, búsqueda de respuestas correctas y en presentaciones de proyectos orales de la asignatura de inglés. Una de las profesoras menciona que logró trabajar con éxito la comprensión lectora, no así la producción de textos. En dos de los casos mencionan que no se pueden referir al tema, en el primero debido a que no existen trabajos previos a la intervención para comparar con post intervención y en el segundo porque solo tuvo dos clases presenciales con los estudiantes. Una docente menciona lo siguiente: “No fue posible aplicar la metodología dado que ya estaba planificada la asignatura en ese ámbito y socializada con los alumnos”, lo que demuestra la poca voluntad que existe a veces a generar actividades distintas.

Asimismo, los docentes reconocen evidencias que reflejan que sus estudiantes han alcanzado los aprendizajes. En primer lugar, subieron sus calificaciones con respecto a evaluaciones anteriores, mejoraron el trabajo en guías de laboratorio, trabajos de investigación y exposición de mini proyectos. Además, “demuestran mayor profundidad en los argumentos y las conclusiones que elaboran”.

La mayoría de los docentes, señala que las habilidades que pretende reforzar el proyecto inciden directamente en el rendimiento de sus alumnos y alumnas. Una docente menciona: “Claro que sí, y no tan solo en el rendimiento sino los aprendizajes”.

Solo uno de los profesores menciona que no sabe con certeza si existe relación entre estas habilidades y el rendimiento de sus estudiantes, sin embargo, no desconoce el aporte que significa a la hora de ordenar y jerarquizar las ideas.

Autoevaluación

En lo que concierne al desarrollo de estrategias de lectura y escritura en las respectivas asignaturas, algunos docentes mencionan que las llevaron a cabo a través del trabajo en guías de aplicación. Uno de ellos menciona que trabajó más la lectura que la escritura y otro dice que solo realizó aquellas que venía implementando por su cuenta. Uno de los profesores dice lo

siguiente: “Sí, construcción de mapas mentales, trabajos de investigación e informe escrito”.

Los docentes reconocen que su desempeño influyó en el resultado de sus estudiantes en diversos aspectos. “En fomentar espíritu crítico, que lleve a un trabajo de reflexión. Espero que influya en el ordenamiento de las ideas y argumentos (coherencia)”.

Dedicar más tiempo a la enseñanza de nuevas estrategias para la comprensión lectora es importante, aún en la asignatura de inglés. Además, mencionan que, las lecturas y reflexiones influyeron de manera significativa, aunque en ocasiones fue gradual y heterogéneo el avance de sus estudiantes. Uno de los profesores reconoce que el tiempo condiciona la planificación de las estrategias, por lo que no tienen una idea clara de lo que realmente aprendieron sus estudiantes.

Los encuestados consideran que las actividades desarrolladas durante la investigación contribuyeron a su desarrollo docente, ya que, “permitieron incentivar el diálogo en temas afines al curso por medio de la participación de los alumnos, espíritu crítico y reflexivo de los temas”. Por otro lado, significó una ayuda en la preparación e implementación de diversas estrategias.

Según los docentes, desde sus disciplinas pueden trabajar en mejorar las estrategias de comprensión lectora y producción de textos. Por un lado, incorporando la lectura como una estrategia permanente y constante, siempre guiada por el profesor o profesora, junto con la exposición de opiniones, por ejemplo en las exposiciones de sus compañeros. “Con mayor trabajo de los textos en clase, de forma guiada, en particular de lectura analítica”.

Una profesora menciona que en inglés existen estrategias específicas para el desarrollo de la comprensión lectora. Una docente da a conocer que debe mejorar las guías de trabajo de laboratorio y de investigación personal.

Evaluación del desempeño del equipo

Los docentes tutorados manifiestan que recibieron un apoyo constante de parte del equipo de investigación, “siempre presente y preocupado de los avances de la intervención en el curso”.

Agradecen la preocupación de los tutores por los avances de la intervención en el curso, además de las respuestas a todas las interrogantes que surgían. Se sugiere que podría haber talleres para conocer, desarrollar y utilizar nuevas estrategias, de manera que no sea sólo teoría.

Un docente menciona que no coincidió en el tiempo con su tutor, de manera que este punto no pudo desarrollarlo.

Los tutoreados sugieren que se puede mejorar el trabajo del equipo de investigación “realizando una reunión para todos y así compartir las experiencias”. Además, creen que es importante desarrollar talleres permanentes para abordar estas destrezas. En este mismo sentido, los docentes consideran que es muy importante que exista una continuación de esta investigación, uno de ellos argumenta que “es un ámbito necesario de reforzar y a mi parecer es un trabajo a largo plazo”. También sugieren que podría extenderse a otros cursos de la carrera, no solo a primer año. A partir de la sugerencia de realizar una actividad para compartir la experiencia, el equipo de investigación realizó una última reunión que permitió conocer las vivencias y experiencias de los docentes, agradecer su participación y generar un cierre a la actividad, lo que es una actividad que debe ser incorporada a la planificación inicial.

6. Conclusiones y proyecciones

Una primera dificultad que enfrenta este abordaje dice relación con la sensibilización del tema hacia los docentes. Deben sentir la relevancia que esta destreza tiene como instrumento de transformación del conocimiento y, por ende, para el logro de un mejor aprendizaje de los contenidos de su asignatura. En este mismo sentido, destaca la baja participación y alta deserción de los docentes que recibieron las tutorías. Las razones que pudieran explicar esto, dicen relación con la falta de tiempo, ya que por ejemplo, hubo dos profesoras que tenían contrato por hora que luego de haber manifestado su interés en participar, tuvieron que abandonar por la imposibilidad de contar con horas adicionales para reunirse con su tutor (a). Otra razón que se debiera investigar con mayor profundidad como variable interviniente es el hecho de que los tutores correspondían a sus pares docentes y no existía una obligatoriedad o exigencia institucional a participar; era algo de “buena voluntad”.

También se destaca como importante que exista un sistema institucional de apoyo tanto a docentes como a alumnos para la elaboración de sus trabajos y con el fin de monitorear el desarrollo de estas habilidades de comprensión y producción de textos. Esto surge a partir del cuestionamiento acerca de las competencias de los docentes para elaborar y evaluar ensayos. Se trata de supervisar y acompañar a los académicos para que preparen a sus alumnos y así abordar estas habilidades en todos sus cursos. Se busca también coordinar el trabajo de todos los docentes para aunar esfuerzos con miras a optimizar los resultados de los alumnos.

En esta misma idea, algunos docentes manifestaron que se debiera continuar el trabajo hacia los cursos superiores, por lo que sería recomendable que la dirección de la unidad académica realizara algunas acciones puntuales como un taller para los profesores de 2º año, para poder reforzar a los estudiantes que ya estuvieron en este proyecto este año y así poder potenciar los logros alcanzados y que exista una exigencia transversal en todas las asignaturas tanto en ortografía como en redacción. Asimismo, seguir monitoreando a los profesores de la carrera que ya han participado en esta actividad y comenzar a apoyar a los académicos que se integrarían posteriormente. Así, se podría continuar sensibilizando a los docentes respecto de la relevancia de este tipo de iniciativas en la universidad.

Se destacan como altamente relevantes las habilidades de lenguaje y cómo éstas influyen en el desarrollo de otras habilidades necesarias para el manejo del conocimiento científico y de aprendizaje en general. Por este motivo una de las proyecciones que aparece como altamente deseable es poder trabajar alfabetización académica en la formación inicial docente, buscando mejorar competencias comunicativas, habilidades de aprendizaje y modelar el desarrollo de estas habilidades para que los futuros docentes puedan a su vez generar el desarrollo de ellas en las futuras generaciones.

Específicamente en lo referido a la estrategia tutorial, se destaca que resulta exitosa cuando existe real compromiso no sólo de los docentes que participan, sino también a nivel institucional y del equipo directivo que debe apoyar la realización con la asignación de horas, remuneraciones, espacios de trabajo y reconocimiento.

Por último, a través de la práctica, la experiencia y el trabajo conjunto de todos los docentes, será posible generar desarrollo en las habilidades, centrando la metodología en el trabajo del alumno para el logro paulatino de estas habilidades a través del currículo a lo largo de las carreras universitarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2003) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias. 2ª edición.
- Alameda, J.R., Lorca, J.A. y Salguero, M.P. (2004). *Psicología del Lenguaje*. En J.M. Mestre y F. Palmero, *Procesos Psicológicos Básicos*. Madrid: McGraw-Hill
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997) *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Octaedro

- Britton, B & Graesser, A. (1996) *Models of understanding text*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M.; Almaraz, J.; Fernández (1995) Comprensión, Modularidad y memoria: una introducción. En: Carretero, M.; Almaraz, J.; Fernández, P. (1995) *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta. P. P. 249 – 258
- Fuentes, L. (2003) Estilos de pensamiento y estrategias de comprensión lectora en una muestra de estudiantes universitarios. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Fuentes, L. (2006) Organizadores gráficos: un intento de valoración como estrategia de comprensión en estudiantes universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 2006, 10, 121-136 España.
- Gernsbacher, M.A. (1996) The structure-building framework: what it is, what it might also be, and why. En: Britton, B & Graesser, A. (1996) *Models of understanding text*. U.S.A: Lawrence Erlbaum Associates. Pp 289- 311
- Graesser, A.; Singer, M. y Trabasso, T. (1994) Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. EN: *Psychological Review* vol. 101, N°3, 371- 395.
- Graesser, A. & Zwaan, R. (1995) Inference Generation and the construction of Situation Models. En: Weaver, Ch.; Mannes, S. & Fletcher, Ch. (eds.) (1995) *Discourse Comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. N.J: Lawrence Erlbaum Ass. (pp.117-139)
- Gutiérrez-Calvo, Manuel: Inferencias en la Comprensión del Lenguaje. EN: De Vega, Manuel y Cuetos, Fernando (coords.): *Psicolingüística del español*. España: Trotta, S.A. 1999.
- Johnston, P. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor
- Novak, J. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Madrid: Alianza
- Sambrano, J. y Steiner, A. (2000) *Mapas mentales. Agenda para el éxito*. México: Alfaomega.

Shiffrin, R. (1970) Memory Search. En: Norman, D. (ed.) *Models of human Memory*

Solé, I. (1996) *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.