



Nota

Lectura y escritura en un programa de formación de Profesores de Inglés

Reading and writing in an English Teacher Education Programme

Verónica Ormeño Cárdenas

 0000-0002-7129-7142

Universidad de Los Lagos
vormeno@ulagos.cl

Elena Llanquileo Aranda

 0000-0002-4527-5708

Universidad de Los Lagos
ellanquileo@ulagos.cl

Carmen Gloria Sáez Álvarez

 0000-0002-5706-3358

Universidad de Los Lagos
csaez@ulagos.cl

Resumen: Este artículo da cuenta de una entrevista realizada a doce profesores que ejercen docencia en un programa de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena, que busca identificar los géneros que solicitan leer y escribir a los estudiantes durante su formación de pregrado, y las principales dificultades detectadas en ambas habilidades. Mediante análisis de contenido se pudo identificar una variedad de géneros en lecturas asignadas, no así en escritura, en donde tanto la práctica como la enseñanza explícita de los géneros apareció limitada. Las principales debilidades declaradas incluyen conocimiento limitado de vocabulario en L1 y L2, falta de hábitos y estrategias de lectura y escritura, y dificultad para expresar ideas en forma escrita. Esta información es relevante para la planificación de actividades de lecto-escritura que ayuden a estos profesores en formación a superar los problemas identificados.

Palabras claves: comprensión lectora - escritura - formación docente

Citación: Ormeño Cárdenas, V., Llanquileo Aranda, E. & Sáez Álvarez, C. G. (2021). Lectura y escritura en un programa de formación de Profesores de Inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 460-477. doi.org/10.15443/RL3027



Abstract: This article reports results from an interview to twelve academics who teach in an English Teaching Program at a Chilean university. The aim was to determine the genres that students are required to read and write during their undergraduate training, as well as the main difficulties they show in both skills. Through content analysis, various genres of assigned readings but few for writing were identified; practice and explicit teaching of writing genres appeared limited. The main weaknesses reported included limited mastery of vocabulary in both L1 and L2 and lack of reading and writing habits and strategies, and difficulty for students to express ideas in written form. This information is relevant for the planning of reading and writing activities that aid these future teachers to overcome the problems identified.

Keywords: reading comprehension - writing - teacher education

1. Introducción

El contexto del mundo actual requiere que tanto los profesores de lenguaje y comunicación como los profesores de inglés del sistema escolar chileno posean sólidas competencias en la habilidad de comprensión y producción de textos que les permita guiar a sus propios estudiantes. Desde la formación inicial docente existen políticas públicas, como los *estándares pedagógicos*, que buscan fortalecer la formación del futuro profesor(a), la cual se realiza desde las necesidades de enseñanza del lenguaje en el sistema escolar e incluyen el desarrollo de la lectura, producción escrita, y comunicación oral (Sotomayor, 2011). Para efectos de esta investigación, destacaremos los estándares de desempeño referidos a las competencias lingüísticas que todo docente debe demostrar, independiente de la disciplina y nivel de enseñanza en su ejercicio profesional. Al respecto, tres de las ocho habilidades básicas que todo profesional recién egresado de pedagogía debe poseer apuntan a habilidades lingüísticas tanto en una L1 como en una L2, tales como capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de comunicación oral y escrita y capacidad de comunicación efectiva en un segundo idioma (MINEDUC, 2011). Los docentes deben ser capaces de comunicarse “oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente” (MINEDUC, 2011; 2014), lo cual hace necesario estudiar qué tipos de textos producen los docentes durante su proceso de formación inicial que pueda llevarlos a lograr un desempeño destacado o competente durante su ejercicio docente. Adicionalmente, los *estándares disciplinarios* también señalan que los docentes deben poseer conocimiento y habilidades tanto de lectura como de escritura. En tal sentido, aun siendo la comprensión lectora “una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo”, estudios respecto a identificar o proponer mejoras en tal habilidad siguen siendo escasos (Maldonado, Sandoval & Rodríguez, 2012) y aún más escasos son estudios respecto al desarrollo

de las habilidades de producción escrita en el sistema terciario en nuestro país. Más aún, el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el sistema escolar chileno, tanto en la lengua materna como en lengua extranjera presenta un gran desafío para el país, como lo indican las mediciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE, realizadas en años recientes (MINEDUC, 2013a). Lo anterior hace presagiar que, para el caso de la producción de textos escritos, la cual aún no ha sido incorporada formalmente en el SIMCE, la tendencia en resultados debiera ser similar.

En el caso del aprendizaje del inglés, la situación es muy similar ya que el porcentaje de estudiantes que logra un nivel de dominio básico a intermedio de la L2 en el SIMCE alcanza a solo 18% en las habilidades receptivas. Las habilidades productivas no se han medido, pero es esperable que los resultados en lengua extranjera se asemejen a los de lengua materna pues, a la fecha, el SIMCE indica que los estudiantes no están alcanzando los niveles de competencia lingüística establecidos (Nivel B1 del MCER¹) para el término de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2009).

Es así que el desarrollo de la comprensión de textos y la producción escrita es de suma importancia para el Sector de Lenguaje y Comunicación en la Enseñanza Media, en tanto se espera que los estudiantes que ingresan a la universidad hayan desarrollado durante su etapa escolar una *competencia discursiva* adecuada que les permita comprender y producir los textos escritos demandados en cada una de sus áreas disciplinares. La *competencia discursiva* es definida así como la capacidad de una persona de desenvolverse de una manera eficaz y adecuada tanto en el lenguaje oral como escrito, habiendo desarrollado habilidades que permiten interpretar y producir textos, y reconocer los rasgos y características propias de diversos géneros discursivos de la comunidad en que se inserta. Sin embargo, cada año vemos con más preocupación que existe un desfase entre las condiciones de egreso del nivel escolar medio y las exigencias propias de los estudios superiores, ocasionando que, por ejemplo, muchos estudiantes de las carreras de pedagogía en lenguas de una universidad pública regional en Chile no demuestren tener esta competencia discursiva lo suficientemente desarrollada al iniciar sus estudios superiores y deban realizar grandes esfuerzos para alcanzarla durante la formación disciplinar. Más aún, la evaluación INICIA (actualmente Evaluación Nacional Diagnóstica) aplicada a nuevos profesionales de la educación que entre otros temas mide la comprensión de textos y producción escrita, dejó entrever serias falencias en comprensión de textos en los nuevos profesores, al alcanzar estos solo un 60% de logro en esta área de la prueba (MINEDUC, 2013b). Lo anterior arroja dudas respecto a la manera en que se abordan la comprensión de textos y la producción escrita de los distintos géneros discursivos en los programas de pregrado en lenguas en la enseñanza superior. La relevancia de esta preocupación además radica en el consenso que existe sobre la importancia de estas prácticas del lenguaje tanto para “el ingreso, la permanencia, la mortalidad académica de los estudiantes o estudios de excelencia académica y acreditación de procesos” (Pérez & Rincón, 2013, p. 117). Quizás teniendo claridad sobre las prácticas de lecto-escritura en la formación inicial se pueda llegar a un atisbo de explicación para los resultados mencionados anteriormente y, de esta forma, propiciar el diseño y puesta en marcha de iniciativas tendientes a superar las falencias aludidas. Un estudio de este tipo resulta relevante dada la necesidad de mejorar el nivel de comprensión lectora y producción escrita de estudiantes del sistema escolar, en el cual se desempeñarán en breve los actuales estudiantes de Pedagogía en Inglés en la Región de Los Lagos, en que se inserta la universidad del programa en estudio, cuya misión establece un compromiso con el desarrollo regional.

Dado el contexto anterior se diseñó una investigación acerca de los tipos de textos que leen y producen los estudiantes de un programa de formación de profesores de inglés, en un diseño de investigación longitudinal, a partir de tres fuentes principales: académicos del programa, estudiantes, y un corpus documental. Este artículo da cuenta de la primera parte del estudio, con resultados obtenidos desde la perspectiva de los académicos.

2. Marco Teórico

2.1. Comprensión de textos escritos

La comprensión de textos escritos es un tema de interés estudiado en diversos campos; tanto en educación como en psicología se ha discutido sobre la importancia de saber leer y comprender un texto. En primer lugar, nos encontramos que no existe una clara distinción entre lo que entendemos por comprensión de textos escritos y lectura. Es conveniente, por lo tanto, diferenciar estos dos conceptos, enfatizando la lectura como la decodificación de letras o palabras, que se adquiere desde una etapa temprana (en una fase inicial) para luego llegar a lo que denominamos propiamente comprensión, la cual es definida como un proceso cognoscitivo complejo en el que intervienen factores como sistemas de memoria, decodificación y percepción, sistemas de acceso léxico, analizadores, procesos de inferencia y conocimientos previos (van Dijk & Kintsch, 1983; Parodi, 1999; Van den Broeck, Geudens & Van den Bos, 2010). Lo anterior da cuenta de la necesidad de lograr que los estudiantes se enfrenten a un texto escrito de manera estratégica y con propósitos claros.

Algunos autores, como Van Dijk y Kintsch (1983) señalan que la comprensión de textos escritos requiere del manejo de estrategias de tipo microestructural y macroestructural. Respecto de las estrategias de tipo microestructural, éstas tienen relación con diversos tipos de coherencia local, entre las cuales es posible distinguir una coherencia semántica, sintáctica, estilística y pragmática. De todas éstas, mayor estudio y profundización se ha dado a la coherencia microestructural de tipo semántico. En lo particular, “desde los medios involucrados en el procesamiento estratégico de la comprensión de sucesivas oraciones del discurso, se ha abordado el estudio de los enlaces referenciales y causales, de las relaciones léxicas (repetición, reiteración, homonimia, hiperonimia, etc.)” (Parodi, 1999, p. 53). Por otro lado, dentro de las estrategias macroestructurales encontramos las estructuras semánticas más globales o macro estructuras que aportan a la coherencia general, la que se obtiene mediante procesos de reducción de la microestructura.

Lo anterior implica que un lector debe ser estratégico al momento de enfrentarse a un texto escrito, de manera tal que para llegar a ser lector experto debe desarrollar diferentes estrategias para, por ejemplo, identificar vocabulario clave y construir significado de un texto a través de sus conocimientos lingüísticos y conocimiento previo. De esta forma, el lector debe ser capaz de interactuar con el texto anticipando e infiriendo significados usando la información previa con la nueva, lo que deriva en una conjunción entre lector, texto y contexto (Alliende y Condemarín, 2002; Guzmán, Véliz y Reyes, 2017; Neira, Reyes y Riffo, 2015; Ortega, Figueroa y Rodríguez, 2020).

En Chile, el currículo nacional señala que la competencia lectora es “comprender, usar, evaluar y reflexionar sobre textos e involucrarse con ellos para lograr las metas propias, desarrollar conocimientos y potencialidades y participar en la sociedad” (Mineduc, 2015). Estos diferentes procesos cognitivos han sido medidos en nuestro

contexto por la prueba Pisa, encontrando que los estudiantes en Chile, en promedio, han desarrollado más competencias relativas a los procesos de evaluar y reflexionar sobre un texto y comprender un texto que en relación a localizar información. Según la última aplicación de la prueba Pisa el 2018, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos, un resultado menor al promedio de la OCDE (487), posicionando a nuestro país por sobre 31 países, incluidos todos los países de Latinoamérica pero por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados (Agencia Educa, 2019).

2.2. Escritura académica y géneros discursivos

Existe una fuerte relación entre la lectura y la escritura y los efectos cognitivos que estas tienen sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Choi et al., 2018). De hecho, históricamente “La práctica y el desarrollo de la escritura y la lectura han estado íntimamente ligados a la historia de la educación” (Bazerman, 2005, p. 5). Dichos procesos en el contexto de la Universidad, adquieren una relevancia particular que se manifiesta en los géneros discursivos que predominan en las diferentes especialidades. Si consideramos que los géneros discursivos se corresponden con los enunciados que se producen a partir de una actividad social determinada, la actividad universitaria estaría dando lugar a un discurso especializado, que incluye diversos géneros profesionales, que poseen una dimensión cognitiva, social y lingüística (Parodi, 2008). Al inicio de sus estudios universitarios los estudiantes comienzan su camino para ser parte de una nueva comunidad discursiva. Aun cuando en su mayoría no son conscientes de aquello, ponen gran parte de su esfuerzo en dominar las prácticas de las comunidades discursivas académicas y científicas (Marinkovich, 2013). Por otra parte, a través de sus propios discursos y de las actividades docentes que realizan, los académicos formadores también influyen en la inclusión de los estudiantes en estas comunidades discursivas. Esto representa una dificultad en las primeras etapas, pues “se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos” (Carlino, 2003, p. 17), debido a que la forma en la que se accede al conocimiento es el lenguaje, especialmente a través de los textos escritos, los cuales “no son escritos para ellos, sino para conocedores de las líneas de pensamiento y de las polémicas internas de cada campo de estudios” (Carlino, 2003). Además, en muchas ocasiones la “actividad de escritura académica se basa en material que los estudiantes leen y usan como recurso o discuten de forma crítica” (Bazerman, 2005, p. 37). Sin embargo, el reconocimiento de las particularidades de esos textos no siempre se explicita en el proceso formativo, sustentados en la creencia de que la sola exposición a ellos resultará en su aprendizaje. El reconocimiento de estas particularidades ha derivado en la idea, ampliamente compartida, de que la escritura tanto como la lectura son habilidades que requieren de enseñanza sistemática (Moyano, 2010) cuyo éxito dependerá de la experiencia y participación que el tutor tenga en una determinada comunidad académica (Carlino, 2013).

Lo anterior ha originado una diversidad de intervenciones de nivelación y alfabetización académica a nivel universitario, de modo de compensar carencias con que los estudiantes inician la formación de pregrado, que mayoritariamente resultan insuficientes para su desempeño en la vida universitaria (Ibañez & González, 2017), y su incorporación a una comunidad discursiva disciplinar. En Chile, ya las mediciones en enseñanza básica dan cuenta de una dificultad en el desempeño de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Desafortunadamente, esto continúa hasta el nivel universitario (Errázuriz et al, 2015; Manzi & Flotts, 2012). Una comunidad discursiva tiene un conjunto de objetivos comunes y públicos, tiene mecanismos de comunicación entre sus miembros, usa sus mecanismos de participación para

entregar información y retroalimentación, usa y posee uno o más géneros que ayuden a cumplir con sus objetivos, tiene un léxico específico y sus miembros tienen diferentes niveles de manejo discursivo y de contenidos (Swales, 1990) y se comunican entre sí utilizando géneros discursivos. Así, los géneros discursivos son entendidos como “tipos relativamente estables de enunciados” (Bajtin, 1982, p. 248) o como eventos con propósitos comunicativos claros para quienes participan en una comunidad discursiva determinada (Swales, 1990). Estos géneros tienen varios aspectos comunes, como su nombre, propósitos comunicativos, roles del escritor y del lector, contexto, convenciones, registro, valores culturales e intertextualidad (Bajtin, 1982, p. 248). Existen diversos géneros discursivos, y en la universidad, el centro donde se forman profesionales y se genera, transforma y divulga el conocimiento disciplinar, los géneros discursivos son claramente distinguibles como géneros académicos y profesionales (Swales, 1990; Parodi, 2008). Para los estudiantes, es entonces primordial ser capaces de comprender y producir los géneros discursivos propios de su especialidad, tanto en lo académico como en lo profesional, pues el conocimiento de los géneros discursivos es abstracto y esquemático, y se fortalece con las experiencias repetidas y contextualizadas en torno a los textos; sin embargo, esta memoria esquemática de los géneros puede inicialmente ser dudosa y hasta contradictoria, si las experiencias con los textos son complejas, temporales, y parcialmente inconsistentes. Esta situación cambia en la medida que nos volvemos lectores y escritores experimentados y poco a poco se simplifica trabajar con géneros familiares. Así, el dominio de la comprensión y producción de los géneros académicos y profesionales está vinculado directamente con el éxito profesional y el trabajo colaborativo con otros especialistas o la formación de redes profesionales en comunidades discursivas (Carlino, 2013). Si el desarrollo de la producción de géneros académicos en la lengua materna es complejo, tanto más resulta su producción en la lengua extranjera, inglés, en donde se suma la complejidad del dominio del código lingüístico y sus normas de organización al dominio de las características propias de los géneros académicos disciplinares.

3. Diseño metodológico

Esta investigación es parte de un estudio mayor que se enmarca en un paradigma cualitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, que tiene como propósito identificar los tipos de textos y géneros que deben leer y escribir estudiantes universitarios de un programa de pedagogía en lengua extranjera, inglés, durante su proceso de formación.

3.1 Muestra y criterios de selección

Este artículo da cuenta de los resultados obtenidos a partir de una entrevista semi-estructurada realizada a una muestra por conveniencia de doce académicos, siete del área de especialidad y cinco del área de educación, que han ejercido docencia en el programa de Pedagogía en Inglés de una universidad pública y regional, a cinco cohortes de estudiantes entre los años 2012 a 2016.

3.2 Procedimiento de recolección de datos

La entrevista fue diseñada para el estudio y validada mediante el juicio de cinco expertos de otras universidades con programas similares en el país. Esta se organizó en tres secciones: preguntas introductorias que aportaron datos biográficos de los académicos entrevistados, preguntas centrales atinentes a los objetivos de investigación, y comentarios de cierre. Las entrevistas fueron realizadas individualmente y grabadas

en audio para su posterior transcripción.

3.3 Análisis de los datos

Las transcripciones se analizaron mediante análisis de contenido, técnica de investigación que busca describir objetiva, sistemática y cuantitativamente el contenido manifiesto en la comunicación estudiada (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). Para ello se codificaron las entrevistas, identificando y asignando códigos a las respuestas y comentarios de los académicos entrevistados en función de las preguntas de investigación, a saber:

1. ¿Qué tipos de textos solicita leer a sus alumnos y con qué propósito?
2. ¿Qué tipos de textos solicita escribir a sus alumnos y con qué propósito?
3. ¿Cuáles, a su juicio, serían las principales necesidades que presentan los estudiantes del programa en la comprensión y producción de estos tipos de textos?
4. A la luz de su experiencia en formación de profesores de lengua, ¿qué estrategia(s) propondría Usted para abordar las necesidades que Usted identifica en el desarrollo de la *comprensión de los tipos de textos que mencionó* en alumnos universitarios?
5. A la luz de su experiencia en formación de profesores de lengua, ¿qué estrategia(s) propondría Usted para abordar las necesidades que Usted identifica en el desarrollo de la *producción de los tipos de textos mencionados* en alumnos universitarios?

La codificación de las ideas emergentes en cada entrevista se contabilizó y comparó, compilando las categorizaciones resultantes para luego proceder al cálculo de frecuencia de respuestas de cada una mediante porcentajes. Para dar mayor confiabilidad del análisis, las investigadoras realizaron el proceso individualmente y posteriormente consensuaron los resultados sobre las categorías emergentes y determinaron la frecuencia de cada una en la muestra. Finalmente, se procedió a la interpretación del contenido en base a las preguntas de investigación, y a la luz de la teoría consultada.

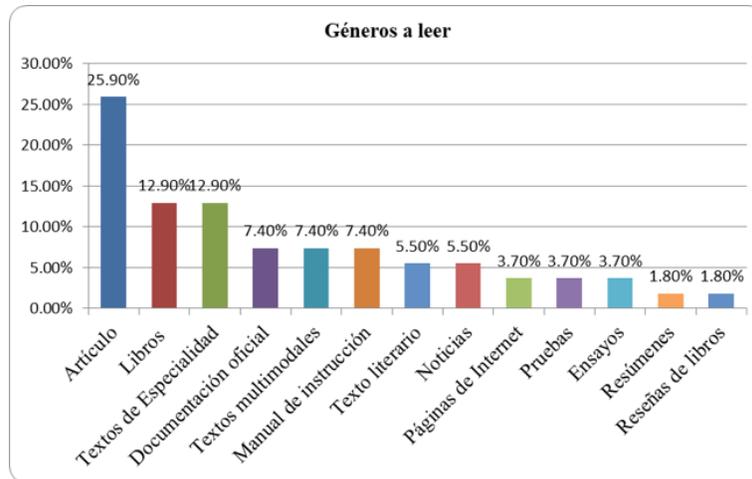
4. Resultados

4.1 Géneros y propósitos de lectura solicitados

Las exigencias de lectura que promueven los académicos a cargo de la formación de estos futuros profesores de inglés, tanto para la formación pedagógica como la disciplinar denota su reconocimiento de esta como una habilidad fundamental para el aprendizaje de contenidos disciplinares tanto en las ciencias humanas como en las ciencias básica y experimentales (Carlino, 2005). La Figura 1 resume trece géneros principales identificados en las entrevistas realizadas, entre los que destaca el género artículo como el más solicitado (26%), seguido de capítulos de libros (13%) y textos de especialidad (13%). Esta última categoría resulta interesante puesto que perfectamente pudiera incluir a las dos previas y otras; sin embargo, en las entrevistas los académicos son categóricos en señalar la distinción de este género, aludiendo a que en él se incluyen textos que toman formas diversas y propias de las comunidades de práctica (Wenger, 1998; Cassany, 2008) en que se insertarán estos futuros profesionales docentes, como indica el Participante 9:

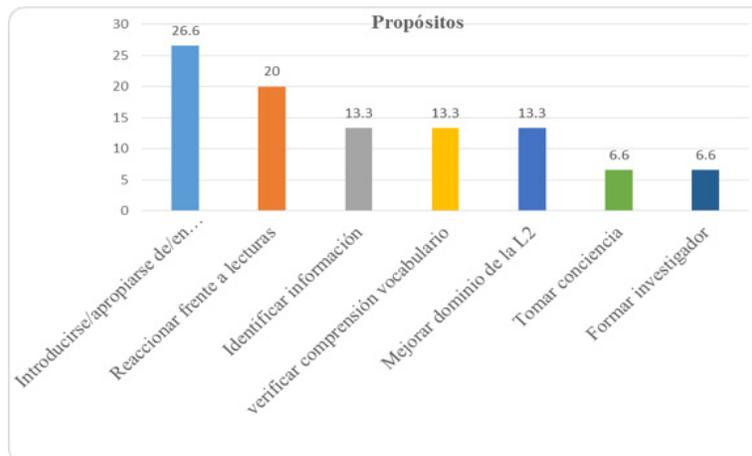
Mira,...es discurso especializado... son textos específicos del área exactamente. Es decir, mucho tiene que ver con análisis del discurso, es decir, por qué las comas, por qué esto de los morfemas, lexemas, y todo eso, de cómo se estructura el texto... (P9).

Figura 1. Principales géneros que leen los profesores de inglés en formación



Podemos ver en la Figura 1 la inclusión de la categoría *textos multimodales* como un género separado de los demás (7,4%), aun cuando muy posiblemente la multimodalidad se encuentre en muchos de los otros géneros identificados, sugiriendo que en la visión de los entrevistados la multimodalidad no se asocia al texto académico. De la figura 1 se desprende que en las áreas claves de la formación de estos futuros docentes se recurre principalmente a fuentes primarias del conocimiento; a saber, artículos, textos de especialidad y capítulos de libros. Ello nos lleva a la pregunta de cómo abordan los estudiantes el reto de la comprensión de textos primarios y en qué medida se orienta la lectura de este tipo de bibliografía para andamiar su comprensión. Sabemos que la lectura es un proceso complejo, de mucha reflexión, y que involucra la activación de una serie de competencias y habilidades por parte del lector, lo que hace de esta una práctica desafiante y diferenciada, tanto en la lectura en lengua materna como en inglés como lengua extranjera; gran parte de los entrevistados realizan docencia en la L2, por lo cual sus respuestas se refieren principalmente a la lectura de estos géneros en inglés.

Figura 2. Principales propósitos de lectura de profesores de inglés en formación.



El principal propósito de lectura es el de *introducirse a la disciplina y apropiarse del ámbito disciplinar*, con cerca de 30% de respuestas. De esta forma la lectura es usada para el desarrollo conceptual y de conocimiento de aspectos teóricos que permitan al estudiante introducirse en temas disciplinarios, entenderlos y apropiarse de ellos. Lo anterior resulta lógico considerando la amplia gama de conocimientos y competencias a desarrollar por el futuro profesor de inglés, en el área pedagógica y de especialidad en la lengua inglesa. Un segundo propósito busca lograr que los estudiantes *reaccionen en torno a las lecturas desarrolladas* (20%) analizando, criticando, reflexionando y expresando puntos de vista sobre éstos tanto en textos en la lengua materna como en textos en la L2 e identificando la intención del autor, como lo expresa el Participante 4:

... la idea es que el muchacho revise discurso y logre a través de la identificación de los instrumentos de cohesión, por ejemplo, ver cómo están estructurados esos textos y finalmente decir “Ah el autor quiere que yo sepa X o que tenga una mala impresión de este texto, o que yo siga comprando textos de esta autora o que simplemente no me compre la propaganda”... (P4).

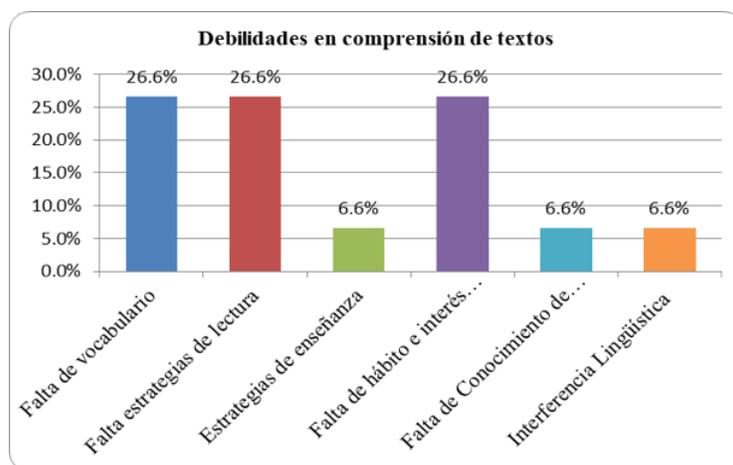
Si bien las categorías de propósitos de lectura siguientes: *identificar información, verificar comprensión, y mejorar el dominio de la L2* tienen igual porcentaje de menciones (13%), este último propósito, como era de esperar, es mencionado sólo por los profesores del área disciplinar y es consistente con la formación disciplinar y la necesidad de que estos logren el Nivel C1 requerido por ley para los nuevos profesores de inglés. Un porcentaje de académicos declara tener como objetivo el *formar investigadores* al asignar lecturas en sus cursos, posiblemente conscientes de la necesidad de desarrollar habilidades de indagación que permitan a estos futuros docentes sortear con éxito las tareas investigativas conducentes a la obtención del grado académico que persiguen.

4.2 Debilidades en la comprensión de géneros solicitados

Los entrevistados identifican seis debilidades principales en la comprensión que hacen los estudiantes de los textos asignados; coincidentemente, las tres principales: *falta de vocabulario, falta de estrategias de lectura, y falta de hábitos e interés por la lectura* obtienen el mismo porcentaje de frecuencia de respuesta (26,6%). Aun cuando la *interferencia lingüística*, esperable en un programa de formación en L2, también aparece con un porcentaje de frecuencia mucho menor (6,6%) principalmente en la tendencia de los estudiantes a la traducción de la L2 a la L1 para verificar su comprensión de lo leído. Igual porcentaje de menciones tiene el *desconocimiento del género discursivo* y sus especificaciones formales y la necesidad de *estrategias de andamiaje en la enseñanza de la lectura* de los géneros.

En cuanto a la falta de vocabulario, esto dependerá de la proficiencia que el lector posea en la L2, los años de estudio y la disciplina. De acuerdo al MCER, el manejo léxico está determinado por el nivel de inglés que el lector presenta. No se aclara si esta necesidad se presenta en alumnos de niveles iniciales o superiores, lo que explicaría la alusión a una falta de manejo léxico en los profesores en formación en ambas lenguas:

... resulta que llegan a preguntar qué significa tal palabra que es importante dentro del texto. En ese sentido son poco autónomos, no buscan mucho por sí mismos, y eso de repente obviamente les dificulta la comprensión (P5).

Figura 3. Debilidades en la comprensión de textos escritos

Estudios realizados en cuanto a transferencia (Cummins, 1983; Koda, 2005, Grabe, 2009) señalan que el éxito en la comprensión de textos en una L2, depende básicamente de la alfabetización adquirida en la L1. Lo anterior sugiere que las debilidades presentadas en cuanto a faltas de estrategias de comprensión lectora pudieran deberse a que los lectores no han desarrollado estas estrategias en las tareas de comprensión en la L1, por lo cual difícilmente podrán transferirlas a tareas de comprensión de textos en la L2, como la inferencia:

...todavía sigue siendo un problema la capacidad que tienen los estudiantes de inferir, de dar una mirada con una lectura mucho más crítica de lo que están leyendo (P10).

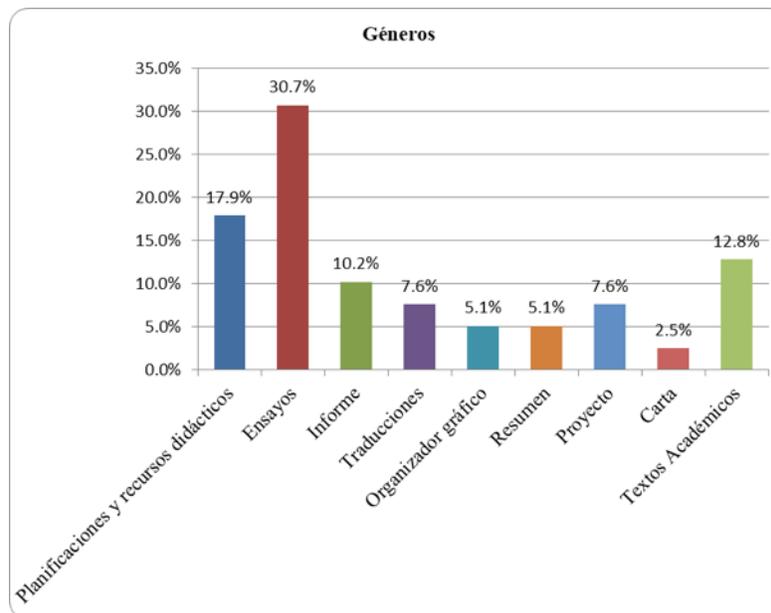
Respecto a la falta de interés por la lectura, este es un tema de estudio en Chile, tanto así que en el año 2009, el gobierno de la época implementó un plan de fomento de la lectura mediante campañas de reforzamiento de la lectura, construcción y modernización en el uso de los centros bibliotecarios y apoyo a proyectos destinados a la creación literaria, entre otros (Ramos, 2009). Podemos ver, sin embargo, que estos esfuerzos no han sido del todo exitosos cuando aun en el pregrado se siguen identificando similares problemas

4.3. Géneros y propósitos de escritura solicitados

La Figura 4 resume los principales géneros que deben escribir los profesores en formación de este programa, pudiéndose observar el predominio de ensayos (30%), planificaciones y recursos didácticos (18%), y textos académicos (12,9%). No obstante, en mucho menor porcentaje se presenta una variedad que va desde el género informe al género carta, y sin ser mucha esta variedad, se confirma que el conocimiento de géneros difiere en cuanto a las disciplinas y/o las escuelas o constructos teóricos que cada académico maneja, en tanto algunos de los géneros así declarados no necesariamente corresponden a los señalados en la literatura, como el género 'organizador gráfico'. Los resultados además dejan de manifiesto que las prácticas de escritura son todavía incipientes (Sotomayor et al., 2014), posiblemente debido a la alta inversión de tiempo que requiere su corrección y posterior retroalimentación.

Los estudiantes del Programa de Pedagogía en Inglés examinado tienen en sus mallas módulos de Lingüística y Lengua Inglesa donde escribir ensayos es una actividad frecuente para el desarrollo de la habilidad de escritura en la L2. Dada esta situación, no llama la atención que el género *ensayo* prácticamente doble a la opción de *planificaciones* y *recursos didácticos*, género (17,9%) que aglutina aquellas tareas solicitadas por los profesores a cargo de las prácticas profesionales a partir del 7º semestre y por tres semestres consecutivos.

Figura 4. Principales géneros a escribir por los profesores de inglés en formación

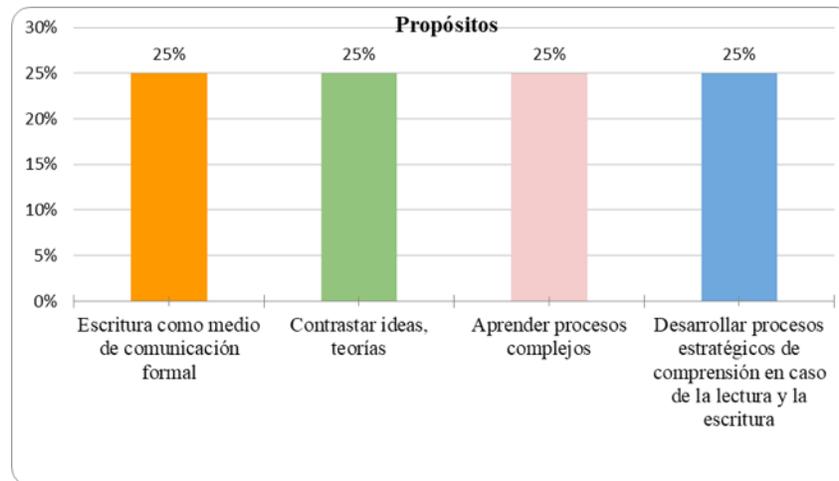


El género *Textos Académicos* presenta el tercer mayor porcentaje en el gráfico 5. Siendo este un género que aglutina a otros, su porcentaje no es alto y, si bien el ensayo puede ser un texto académico, resulta interesante que los profesores entrevistados lo identifiquen de manera separada. Por otro lado, si consideramos que es en la universidad donde los estudiantes se convierten en miembros de una comunidad discursiva disciplinar y profesional y es en este contexto donde resulta esencial que puedan comprender y producir los géneros propios de su especialidad (Andrade, 2009), resulta preocupante el bajo porcentaje de esta categoría. Finalmente, la Figura 4 muestra una serie de géneros mencionados en menor porcentaje, variedad que se explica por la naturaleza del programa que para el desarrollo de la producción escrita incorpora una variedad de tareas de escrita que responden a géneros diversos.

Respecto a los propósitos establecidos para los estudiantes en una tarea de escritura, los entrevistados señalan cuatro funciones principales en igual proporción (25%). Ellas incluyen el desarrollo de *escritura de textos como medio de comunicación formal* a través de la presentación de informes, pruebas, que permite que los estudiantes demuestren sus capacidades para *contrastar ideas, teorías, u otros, aprendan procesos complejos*, y demuestren el *desarrollo de procesos estratégicos de comprensión*. Lo anterior deja de lado el uso de la escritura como una forma de entender y apropiarse del conocimiento y ser

capaz de expresarlo por su propia voz en diversos contextos.

Figura 5. Principales propósitos de escritura de profesores de inglés en formación.



Los propósitos para los cuales los estudiantes de este programa deben escribir se concentran en el marco de obligatoriedad propio de la naturaleza del programa de formación, el cual debe posibilitar el desarrollo de distintos tipos de conocimiento identificados como pertinentes y necesarios en la formación de un docente, a saber conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento pedagógico, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento de los contextos educacionales, y conocimiento de los fines, propósitos y valores, y de temas filosóficos e históricos relativos a la educación (Shulman, 1987). Así pareciera que no se potencia la práctica de la escritura para aprender a producir los géneros de divulgación de conocimiento propios de la comunidad en la que se insertarán estos profesores en formación como profesionales, como *informes* o *proyectos*, que alcanzan un porcentaje de menciones bastante bajo en la muestra y que sin embargo, son requerimientos comunes en los centros educativos en la actualidad.

4.4 Debilidades identificadas en la producción de textos

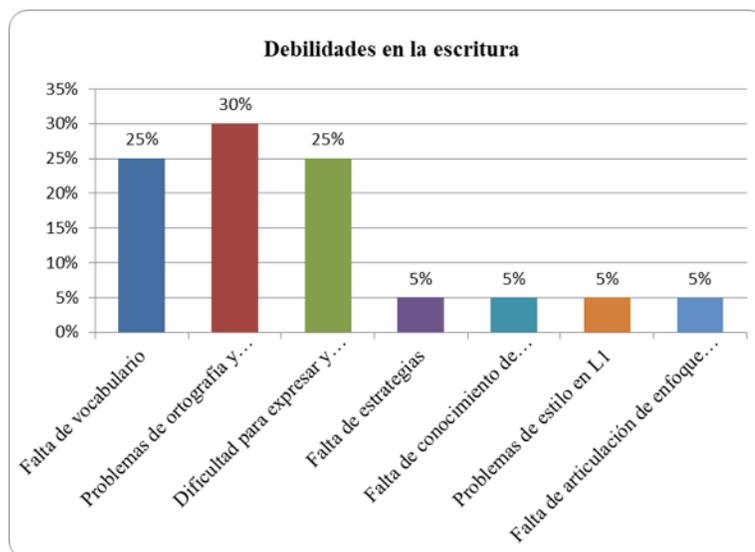
Adicionalmente, tanto los académicos de la disciplina como los de otras áreas coincidieron en identificar las debilidades en la escritura de los estudiantes de este programa resumidas en la Figura 6, que se concentran en tres áreas centrales: ortografía y gramática (30%); falta de vocabulario (25%) y dificultad para expresar y organizar ideas (25%).

Estos datos son consistentes con los resultados de informes del Programa de Competencias Transversales para el Aprendizaje de la institución que se encarga de los procesos de inducción de estudiantes de primer año en lengua materna, entre otros. Esta situación no es exclusiva de esta institución en nuestro país; la literatura sobre el tema reporta debilidades similares en aplicaciones de pruebas de comunicación escrita en los niveles iniciales en diversas universidades nacionales. Por ejemplo, los resultados de la aplicación 2012 en la Universidad Católica muestran que la mayoría de los estudiantes presenta serias deficiencias en áreas como ortografía y manejo

del vocabulario. Similares resultados se observan en instituciones como Universidad Alberto Hurtado y Universidad de Los Andes (noticias.universia.cl). Al respecto, la Participante 2 señala:

... me he dado cuenta en el último tiempo... desde la praxis de estar cada día en el aula con ellos ... que además de tener dificultades para poder comprender lo que leen, en muchos casos se les dificulta luego poder explicarlo de manera formal en un texto escrito (P2).

Figura 6. Principales debilidades identificadas por académicos en la producción de textos escritos de estos profesores en formación



Resulta lógico entonces que, si las principales debilidades apuntan a carencias normativas de la lengua, estos estudiantes tengan dificultad para expresar y organizar sus ideas en un texto. Esta dificultad va a la par con la falta de vocabulario, específicamente en la confusión de conceptos, el uso de léxico restringido y la no distinción entre registro formal e informal. Y esto no es exclusivo de la universidad; ya al nivel escolar se ha detectado falta de vocabulario, tanto en densidad como en sofisticación. La importancia de esta debilidad radica en que la variedad, el uso de vocabulario con contenido y la sofisticación del léxico son factores determinantes en la calidad de la escritura (Gómez, Sotomayor, Bedwell, Domínguez & Jeldrez, 2014). No queda claro en los datos la importancia asignada a estas variables por los académicos entrevistados en los criterios de evaluación de tareas de escritura desarrolladas en el programa.

5. Conclusiones

Este estudio buscaba identificar los tipos de textos que leen y escriben profesores en formación de un programa de pregrado en pedagogía en inglés mediante una entrevista semi-estructurada a un grupo de académicos que enseñan en el programa. La investigación señala que lo que escriben los estudiantes por lo general se basa en aquello que leen (Bazerman, 2005, p. 37). Considerando esta aseveración, sorprende encontrarse con algunas incongruencias en los resultados; por ejemplo, que el

género más solicitado en tareas de escritura (el ensayo) sea el que menos se pide leer a los estudiantes. El principal objetivo de la lectura solicitada, preferentemente de artículos, es introducirse en el ámbito disciplinar, pero con la excepción de escritura de planificaciones y recursos didácticos, no se evidencia mayor desarrollo de escritura de otros géneros disciplinares que el futuro docente deberá producir en su desempeño profesional; por ejemplo, informes, proyectos, entre otros.

Los resultados confirman la dificultad de transformar a un estudiante en un escritor 'maduro'. Esta situación se agudiza cuando el texto que se pretende enseñar responde a un género más académico, como el ensayo o el artículo, incluyendo el artículo de investigación científica, o el género tesis. Ello, debido a que escribir estos géneros supone el conocimiento de una práctica especializada, por parte de una comunidad discursiva específica (Parodi, 2014). Dado lo anterior, los resultados encontrados son preocupantes, pues no se da cuenta en ellos del cómo, cuándo o quién se hace cargo del desarrollo de la escritura especializada que requerirán demostrar estos futuros profesores, lo que se complica en este caso si pensamos que han de desarrollar la habilidad de escribir académicamente tanto en la L1 como en la L2.

Sabemos que el lector puede transferir aspectos de la L1 a la L2, al establecer una relación entre ambas y esta relación puede influir ya sea positiva o negativamente en el proceso de comprensión y de producción de textos. Los resultados presentados dejan en evidencia que los géneros que leen y escriben este grupo de profesores en formación privilegian prácticas de lectura y escritura relacionadas con la evaluación y, por ende, surgen en respuesta a la obligatoriedad de su naturaleza en el contexto aludido. En el ámbito universitario los estudiantes escriben permanentemente diversos tipos de textos parciales, reseñas, monografías, resúmenes, y otros. En algunos casos se trata de dar cuenta de lo leído y en otros de reelaborar la información obtenida a partir de las lecturas, combinándola con ideas propias y conocimientos previos a fin de crear nuevo conocimiento. Esto, al parecer, representa un desafío mayor para estos profesores en formación, dado que se reconoce en ellos debilidades mayores en el dominio de estas dos habilidades lingüísticas. Más aún, es posible que algunas de las debilidades detectadas, especialmente en los escritos de los estudiantes, se deban a que gran porcentaje de los textos que deben escribir tienen como finalidad evaluar otros contenidos y no tienen como foco enseñar a escribir; es el caso de planificaciones y recursos didácticos, informes, organizadores gráficos, resúmenes, y otros. En gran medida, esto pudiera reflejar un abordaje débil de la alfabetización académica de los estudiantes al ingresar a la educación superior, en la que por tradición las prácticas de lectura comprensiva y de escritura se dan por sabidas, y de las cuales la universidad solo se ha hecho cargo de manera parcial, mediante algunos cursos de nivelación inicial.

Considerando que tanto la lectura como la escritura son objetos de enseñanza central en todas las materias y en todos los niveles universitarios, y su desarrollo requiere de una didáctica y un tiempo de enseñanza específicos, a la luz de los resultados, el abordaje de la comprensión y producción de textos escritos desde una didáctica basada en los géneros discursivos pudiera ayudar a enfrentar los desafíos encontrados. Así, reconociendo que los géneros discursivos "tienen propósitos comunicativos y sociales que cumplir, interlocutores a los que se dirigen, y actividades, situaciones y contextos culturales en donde se producen" (Navarro, 2017, p. 14), surge la necesidad de hacer el andamiaje y modelado de los procesos de lecto-escritura para facilitar su instrucción. La lectura y escritura en la universidad representan actividades y necesidades sociales y profesionales que están estrechamente vinculadas a las funciones sociales específicas

de una alfabetización avanzada, por lo tanto, son prácticas necesariamente situadas y complejas para las cuales los estudiantes requieren de un andamiaje acorde a estas características.

Agradecimientos y financiamiento

Artículo derivado del Proyecto de Investigación Interno R22/17 Lectura y escritura en las carreras de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicaciones y de Pedagogía en Inglés y Traducción de la Universidad de Los Lagos, y el Núcleo de Investigación en Educación, Lengua y Discurso NU 05/17, auspiciados por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad de Los Lagos.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2008*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados_nacionales_escritura_2016.pdf

Alliende, F. & Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanistica*, 68, 297 - 340.

Bazerman, C. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), pp. 17-23.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(57), 355-381.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.

Choi, J., Moon, Y., Paek, J. & Kang, Y. (2018). Examining the Relationship between Reading and Writing of Advanced Korean EFL Learners. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 34, pp. 91-116.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Cummins, J. (1983). Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 21, 37-61.

Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M. & López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles educativos*, 37(150), 76-90.

Gómez, G., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A. & Jeldrez, E. (2014). *Análisis de la calidad del léxico y su relación con la calidad de la escritura en niños chilenos de cuarto año de educación primaria. Documento de trabajo N° 16*. Santiago: Centros de Estudios Públicos (CIAE).

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. UK: Cambridge University Press.

Guzmán, B., Véliz, M. & Reyes, F. (2017). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Literatura y Lingüística*, 35, 379-404. <https://doi.org/10.29344/0717621x.35.1432>

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta. Ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Ibañez, R. & González, C. (Eds.) (2017). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente* (pp. 7-15). Valparaíso: Ediciones Universitarias Pontificia Universidad de Valparaíso.

Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. UK: Cambridge University Press.

Maldonado, A., Sandoval, P. & Rodríguez, F. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. *FOLIOS Segunda Época*, 35, 33-47.

Manzi, J. & Flotts, P. (2012). *Medición de habilidades de comunicación escrita en estudiantes universitarios. La experiencia UC*. Recuperado de http://www.mideuc.cl/presentaciones_colmee/Paulina_Flotts_Examen_Com_Escrita.pdf

Marinkovich, J. (2013). La Escritura en la Universidad: Objeto de estudio, método y discursos. *Signos*, 47, pp. 40-63.

MINEDUC (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Idioma Extranjero, Inglés. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste_curricular/Articulo_Fundamentos_Ajuste_Ingles_300309.pdf

MINEDUC (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Básica: Estándares Pedagógicos y Disciplinarios*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/libro-estandaresbasica2.pdf>

MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Idioma Extranjero Inglés*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/informenacionalsimce2012.pdf

MINEDUC (2013a). *Informe Nacional de Resultados SIMCE 2012*. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/informenacionalsimce2012.pdf

MINEDUC (2013b). *Evaluación Inicia: Presentación de Resultados 2012*. Recuperado de <http://www.MINEDUC.cl/usuarios/MINEDUC/doc/201308221629100.ResultadosEvaluaciónInicia.pdf>

MINEDUC (2014). *Estándares de Formación Inicial Docente*. Recuperado de <http://www.MINEDUC.cl/usuarios/cpeip/doc/201407081651580>.

MINEDUC (2015). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*. Santiago: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43, 465-488.

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibañez & C. González (Eds.). *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente: Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.

Neira, A. C., Reyes, F. & Riffo, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Literatura y Lingüística*, 31, 221-244. <https://doi.org/10.4067/s0716-58112015000100012>

Ortega, J; Figueroa, S. & Rodriguez, A. (2020). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, pp. 187 - 208 doi: 10.29344/0717621X.40.2066

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso.

Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: EUV.

Parodi, G. (2014). *Comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Sotomayor, C. (2011). *Estándares de Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación*. Santiago: Centros de Estudios Públicos (CIAE).

Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. (2014). *Calidad de la Escritura en la Educación Básica. Documento de trabajo N° 13*. Santiago: CIAE.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.

Universia. (2012, November 15). *Estudiantes universitarios presentan dificultades en vocabulario y ortografía* [Press release]. Retrieved from <http://noticias.universia.cl/en-portada/noticia/2012/11/15/982229/estudiantes-universitarios-presentan-dificultades-vocabulario-ortografia.html>

Van den Broeck, W., Geudens, A. & Van den Bos, K. P. (2010). The nonword-reading deficit of disabled readers: A developmental interpretation. *Developmental Psychology*, 46(3), 717-734. <https://doi.org/10.1037/a0019038>

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Notas

1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002).