

MICROPROCESOS DE LECTURA COMO UN DISPOSITIVO PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA PACE

Línea Temática: Prácticas de integración en educación superior para la reducción del abandono- Práctica

Joseffa Orozco González, Universidad Alberto Hurtado, jorozco@uahurtado.cl
Sandra Rivera Mejías, Universidad Alberto Hurtado, sarivera@uahurtado.cl

Resumen

Todo el estudiantado ingresante a Educación Superior se debe adecuar a nuevas formas de leer y escribir, sin embargo, el educando que ingresa por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Superior (PACE) tiene una brecha mayor que sus pares en el manejo de estrategias y habilidades de lectura. Un gran porcentaje proviene de establecimientos Técnico-Profesionales, quienes utilizan las horas de formación general para enseñar lenguaje, pero el resto lo priorizan en contenidos de cada especialidad. Ante ello, es necesario potenciar las habilidades descendidas, por lo que el PACE de la Universidad Alberto Hurtado apoya en el proceso de enculturación disciplinar a través de *microprocesos de lectura de textos académicos* a estudiantes de primer y segundo año. Así, mediante una metodología cualitativa exploratoria se analiza el proceso de acompañamiento de 8 estudiantes de primer y segundo año. En específico, se abordan dos puntos 1) el progreso del estudiante mediante una evaluación inicial y final y 2) el análisis de bitácoras que sistematizan las sesiones. El cruce de datos evidencia que se logró potenciar diversas estrategias y habilidades de lectura, lo que permite señalar que los *microprocesos* pueden ser un dispositivo que promueve la permanencia y disminuye la brecha educativa.

Palabras clave: Lectura, Estrategias, Permanencia, Educación Superior, PACE.

Contextualización

Dentro de los primeros desafíos a los que se enfrenta el estudiantado al ingresar a la universidad es a la gran cantidad y variedad de textos que debe leer. Lo que implica el conocimiento de estrategias de lectura comprensiva y crítica, pues es a través de la lectura que se espera que construyan el conocimiento, produzcan diversos textos disciplinares y cumplan con diversas evaluaciones (Clerici, Monteverde y Fernández, 2015; Sánchez, 2023). Es por ello que el manejo de habilidades de lectura influye en el rendimiento académico, lo que a la larga, puede generar abandono. Pues, a pesar de que el abandono es un fenómeno de múltiples aristas, el rendimiento académico es uno de sus motivantes (Casanova, García y Miranda, 2018; Saéz y Tampe, 2020).

Desarrollar una lectura comprensiva y crítica no es tarea fácil para las y los estudiantes ingresantes, pues las actividades de lectura no son una práctica sostenida en la escuela (Carlino, 2013). Aunque se suelen leer textos literarios e informativos, estos no se asemejan en complejidad y profundidad a los textos académicos. Los que son complejos, pues están dirigidos a académicos que comparten gran parte del conocimiento que se da por sabido en los textos. Además de estar escritos en un



lenguaje disciplinar y con estructuras heterogéneas (Carlino, 2013; Navarro, *et al.*, 2016). La problemática radica, y bien lo ha demostrado la investigación centrada en la Lectura y Escritura en Educación Superior (Núñez et al., 2020; Navarro et al., 2020; Morales, 2021; Carlino, 2022), en que las y los docentes disciplinares, en muchos casos, delegan el desarrollo de la lectura a la escuela o a los cursos de Alfabetización Académica de los primeros años. Ante ello, las y los estudiantes que ingresan a la cultura académica deben, de manera oportuna, desplegar y aprender una serie de estrategias, habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan adquirir la capacidad para responder a situaciones retóricas propias de su cultura disciplinar, a partir de la construcción, interpretación y el uso de normas de los géneros discursivos (García, 2023).

En este contexto las y los estudiantes que ingresan por programa de admisión especial como el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) poseen una brecha aún más grande. Pues, en su mayoría, provienen de establecimientos Técnico-Profesionales (TP), en los que se privilegian otros contenidos curriculares (Centro de estudios Mineduc, 2017). De acuerdo a un informe que realiza el Equipo Académico del PACE de la Universidad Alberto Hurtado (2020) un/a estudiantes de establecimiento TP ingresa a la Educación Superior con las habilidades de Lenguaje y Comunicación del Plan de Formación General, el que se implementa 3 horas a la semana. Mientras que los establecimientos Humanista Científicos (HC) destinan más tiempo y recursos al área, vinculados a la preparación de pruebas de ingreso a la Educación Superior. Junto con ello, pierden materias que fomentan habilidades de comprensión lectora, por ejemplo, filosofía y ejercitan aprendizajes de la Enseñanza Básica en su formación diferenciada profesional.

Debido a este contexto educativo, es que se hace necesario generar experiencias de aprendizaje en las que se pueda compartir la cultura académica con las y los estudiantes y, de este modo, propiciar estrategias necesarias para la lectura de textos académicos (Carlino, 2013). Como propuesta a este desafío el PACE de la Universidad Alberto Hurtado de Chile ha implementado *Microprocesos de lectura de textos académicos*, dirigidos a estudiantes de primer y segundo año universitario. Los que se configuran como una mediación para el desarrollo de la lectura académica y disciplinar.

Objetivo

La práctica de integración en la Educación Superior llamada *microprocesos de lectura de textos académicos* tiene como objetivo potenciar estrategias de lectura académica y disciplinar en las y los estudiantes de primer y segundo año universitario que ingresan vía PACE.

A su vez, en esta investigación se propone identificar la efectividad de la práctica en relación al aprendizaje de estrategia de lectura académica y disciplinar. Además de describir, de manera sistemática, las acciones *generales* que se llevan a cabo en un proceso de mentorías. Para finalizar, también se pretende evidenciar si existe un desarrollo distinto de habilidades en estudiantes de primer y segundo año universitario.

Descripción

En específico, los microprocesos son una mediación que corresponden a 3 sesiones de mentorías individuales de 1 hora cada una. En las sesiones el o la estudiante, junto con la mentora, que corresponde a una profesional especialista en la Alfabetización Académica, leen uno o varios textos solicitados en los ramos disciplinares del estudiantado. A este proceso se le denomina lectura



colaborativa o compartida. En la lectura colaborativa la mentora va presentando diversas estrategias que pueden utilizar antes, durante y después de leer. Lo anterior mientras se lee el texto en voz alta, turnándose entre las y los participantes. Cabe destacar que estas medicaciones pretenden impulsar la autonomía, por lo que en el transcurso de las sesiones, se transita del “yo hago, tú me ayudas” al “tú haces, yo te observo” (Solís, Suzuki y Baeza, 2019).

Teóricamente, las sesiones se sustentan en la enseñanza de la lectura como un proceso (Bombini y Urus, 2023; Solé, 1992) y se concibe como una práctica social, cultural y política que permite posicionarse y formar parte de las distintas comunidades discursivas (Cassany, 2015; Navarro, *et al.*, 2016). Sumado a ello, están enfocados en el análisis de género discursivos y la diferencia que existe entre ellos. Con la finalidad de que las y los estudiantes puedan apropiarse de estos, utilizarlos y producirlos. Pues como plantea Navarro (2019) la enseñanza de la lectura y la escritura académica requiere de una perspectiva socioconstructivista, es decir, que la enseñanza de los géneros discursivos debe partir de la deconstrucción activa de los géneros, de la discusión de conocimientos previos y la experiencia sobre los géneros. Esto con la finalidad de que puedan detectar patrones y características de estos, que son el objetivo de su aprendizaje.

Cada microproceso es diferente, pues depende de las necesidades sentidas de cada estudiante, como de las características de la tarea y de la disciplina. Debido a que se entiende que cada disciplina tiene su forma de leer y de producir textos (Cassany, 2008). Sin embargo, existen elementos en común: se realizan lecturas colaborativas; se presentan estrategias antes, durante y después de la lectura; y se realiza una pregunta reflexiva que promueva la regulación del proceso de aprendizaje al finalizar la sesión. A pesar de esta diversidad, como equipo nos hemos cuestionado qué estructuras y conocimientos se priorizan, por ejemplo, en el primer microproceso de cada estudiante, qué necesidades son las que se presentan con mayor frecuencia y qué estrategias son prioritarias para estudiantes de primer año o para estudiantes de segundo año. Conclusiones que se ha podido llegar con esta investigación, como se presentará más adelante.

El proceso completo de acompañamiento inicia con un diagnóstico de habilidades de lectura y escritura, el que se realiza al comienzo del año académico, por lo que la mentora ya tiene un conocimiento previo sobre lo que necesita el o la estudiante. Mientras que un microproceso empieza cuando un educando solicita una mentoría para “trabajar estrategias de lectura” o “leer un texto que no entiende”. La pauta aplicada, que permite evaluar progresión, considera 8 dimensiones vinculadas con la lectura de textos académicos, cada una de ellas se mide por 3 niveles de logro: 1) No se observa, 2) En proceso y 3) Logrado. En cada mentoría se modelan distintas estrategias de lectura que pueden ser útiles para la necesidad de el o la estudiante. Al finalizar el proceso se realiza una evaluación a partir de la misma pauta empleada al inicio y se analiza si es necesario comenzar un nuevo microproceso. Lo que permite generar un aprendizaje adaptado y situado a las formas y tiempos de aprendizaje de cada estudiante.

Cabe destacar que lo innovador de esta experiencia es que las estrategias modeladas dependen de las necesidades de el o la estudiante que solicita la mentoría, por lo que no hay una planificación fija para todos los microprocesos. Sumado a ello, las sesiones van variando en cuanto a temáticas y objetivos, pues, si bien, la mentora identifica necesidades en la primera sesión, pueden surgir otras más urgentes en la misma mentoría. De manera complementaria, la acción de leer es entendida desde un enfoque sociocultural y político, por lo que no solo se promueve la enseñanza de estrategias, sino también, se vinculan con el posicionamiento crítico y la lectura estratégica.



Resultados

De las y los estudiantes que han participado de estos microprocesos se ha analizado la efectividad en los aprendizajes de 8 participantes, 4 de la cohorte 2022 y 4 de la cohorte 2023 que pertenecen al programa PACE de la UAH. Estos pertenecen a diversas carreras, pertenecientes a facultades con mayor cantidad de matriculadas/os: 2 de Derecho, 2 de Psicología, 1 de Ingeniería Comercial y 3 de la Facultad de Educación. Se cree importante este dato, pues el equipo de mentoras debe adecuar las estrategias de lectura a cada disciplina (Carlino, 2022). La elección de la muestra se sustentó en que las y los estudiantes participaron en, al menos, un microproceso completo de lectura y que su implicación fuera constante en el tiempo. Considerando el tipo de datos y cómo se obtienen, es que se plantea una metodología cualitativa exploratoria.

De acuerdo con lo anterior, para analizar la efectividad en los aprendizajes de la práctica de integración, como se mencionó, se realizó un cruce entre (1) la evaluación inicial y la evaluación final; (2) y las bitácoras en las que se sistematiza lo realizado en cada sesión, los avances y problemáticas. Para poder extraer los datos factibles se realizaron tres pasos. En primer lugar, se recolectó la información de las evaluaciones y las bitácoras. En segundo lugar, la información se vació en tres matrices, de autoría propia, que permitían identificar: en la primera a) avance curricular, b) promedio de notas, c) nivel de logro en diagnóstico inicial; en la segunda d) cantidad de microprocesos por semestre y año, e) necesidad levantada, f) estrategias utilizadas y en la tercera g) comparación entre resultados de diagnóstico inicial y final. En tercer lugar se cruzaron los datos para identificar similitudes y consistencias. A partir de este análisis y los datos observados se plantean los siguientes resultados de la efectividad de la práctica:

Avance en el aprendizaje de estrategias de lectura de textos académicos

Del análisis sobre los niveles de logro predispuestos en el instrumento de evaluación, se observa que el grupo completo avanzó en todas las dimensiones vinculadas a lectura de textos académicos. Lo anterior, en comparación con la evaluación inicial y la evaluación final del microproceso. Esto quiere decir, que avanzaron, por ejemplo, de *No se observa* a *En proceso* o de *No se observa* a *Logrado*. Esto no quiere decir que hayan alcanzado el logro de todos los criterios, pero sí, se progresa en uno o más niveles.

En detalle los resultados que más llaman la atención son los vinculados a las estrategias utilizadas antes de la lectura, pues se observa que todas/os avanzaron en: Reconocer la complejidad de los géneros discursivos y la importancia de analizarlos y mejorarlos; Conoce y utiliza estrategias para identificar distintos géneros discursivos académicos; Identifica un propósito de lectura, hipótesis preliminares y observa elementos paraverbales. Este último llegó a nivel *Logrado* por 7 de los 8 participantes.

Sumado a ello, llama la atención que la dimensión Identifica información explícita e implícita y analiza, interpreta, reflexiona, evalúa y critica realizando categorizaciones, contrastes, jerarquías, selecciones de información relevante para el propósito, llegó al nivel *En proceso* en todas/os los participantes, más no al nivel *Logrado*, en comparación las dimensiones de antes de la lectura. Lo anterior, permite reflexionar que las habilidades presentadas en esa dimensión implican un mayor desafío cognitivo que demora más tiempo en adquirir.

Para finalizar, solo dos participantes llegaron al nivel *Logrado* en la dimensión Emplea estrategias para identificar el posicionamiento de los textos con la finalidad de comenzar a generar posturas



ante los textos de manera crítica. Mientras que los otros 6 participantes llegaron a *En proceso*. Sin embargo, se observa, que las y los participantes que llegaron al nivel más alto es debido a las exigencias de su disciplina y a su formación en el liceo. Pues, presentaron estrategias de lectura crítica y reflexiva desde el comienzo de los microprocesos.

Estructura general de la práctica de integración

En cuanto al análisis de las bitácoras y la sistematización de las mentorías se obtuvieron los siguientes resultados significativos. En las primeras mentorías se privilegian las estrategias antes de la lectura, las que consisten en: análisis del género discursivo, investigación sobre el contexto del autor/a, realizar hipótesis de lectura, hacer un barrido de texto. Lo anterior es coherente con los niveles de logro de las/os estudiantes presentados con anterioridad. Sumado a ello, en esta etapa también se utilizó, en todos los microprocesos, la lectura de pautas o instrucción de evaluación y de programas del curso para dar sentido y propósitos a las lecturas. Lo que se vincula con el enfoque de la didáctica basada en géneros discursivos del equipo académico.

Asimismo, las estrategias que fueron cambiando eran durante y después de la lectura, pues dependía de para qué estaban leyendo las/os estudiantes. Por ejemplo, si eran para pruebas escritas se privilegiaba la enseñanza de fichas de lectura o resúmenes, en cambio, si era para trabajos escritos se suele potenciar la escritura al margen y el subrayado.

Diferencias entre los aprendizajes de lectura de textos académicos en estudiantes de primer y segundo año.

En cuanto a las diferencias significativas entre las/os estudiantes de primer y segundo año, se pudo evidenciar que existen estudiantes de primer año que declaran que no manejan estrategias de lectura, por lo que se opta por iniciar un microproceso más “general” en que se enseñan las estrategias con la estructura: antes, durante y después de la lectura. Sumado a ello, en primer año se privilegia la enseñanza de los géneros discursivos académicos y sus diferencias, como también, de algunas estrategias de sistematización de información (fichas de lectura, resúmenes).

A diferencia del segundo año, las mentorías están enfocadas en la lectura de géneros discursivos más específicos, como, por ejemplo, textos filosóficos, Bases Curriculares o análisis de casos en Derecho y Educación. Lo anterior, permite evidenciar que las y los estudiantes toman conciencia de los géneros discursivos académicos que son más complejos de leer y con lo que necesitan para ellos. Asimismo, debido al avance disciplinar, también se generan mentorías enfocadas en la lectura crítica y en el posicionamiento teórico.

A la vez, otro resultado interesante es que la enseñanza de estrategias de sistematización o síntesis de la información, como resúmenes y fichas, no son incorporadas por los participantes de primer año. Si bien, las realizan si se les solicitan, no las trasladan a sus otros ramos. Sin embargo, en segundo año ya logran realizar estas estrategias y utilizar las estrategias, incluso, modificadas según sus gustos e intereses. Lo anterior, presenta un desafío para el equipo, pues tenemos conciencia de la importancia de generar herramientas para sintetizar, reflexionar y almacenar la información sobre lo que se lee. Además, debido a que la dimensión centrada en realizar inferencias no alcanzó al nivel logrado, es necesario fomentar la lectura de la información no explícita, tal como señalan Cabrera, Lara y Puga (2021).



Conclusiones

A partir de la investigación y debido a los avances significativos del grupo de estudiantes, uno de los desafíos es que todas/os las y los estudiantes puedan transitar por, al menos, un microproceso de lectura. Asimismo, se presenta el desafío de sistematizar los microprocesos de lectura y sus principales sentidos para poder formar a otras/os mentores/as que deseen incorporar los microprocesos en sus prácticas pedagógicas de integración. Es importante mencionar que es primordial que cada disciplina tenga en sus programas ramos relacionados con la Alfabetización Académica, en pos de un trabajo en conjunto para un mejor fortalecimiento y adecuación de los aprendizajes con los que ingresan a la Educación Superior.

En conclusión, los microprocesos de lectura permiten que las y los estudiantes potencien las estrategias necesarias para formar parte de las comunidades discursivas universitarias. Sumado a ello, debido a su contexto y sus estudios previos, permite “nivelar” las estrategias de lectura que no fueron tan potenciadas en el liceo. A la vez, es una herramienta para la permanencia, pues, como se mencionó con anterioridad, la alfabetización académica es una necesidad para poder rendir las evaluaciones y los desafíos académicos. Por lo que apoya en el rendimiento académico lo que, a su vez, incide en la motivación y la permanencia.

En definitiva, es importante señalar que un/a estudiante que no logre conectar sus aprendizajes previos con los nuevos, obtener una comprensión flexible de lo que lee, realizar análisis de los géneros discursivos a los que se enfrenta, entre otros, se le dificultará permanecer en un espacio en el que las evaluaciones y cátedras tienen como base principal para aprender y demostrar aprendizaje la lectura crítica y reflexiva de textos académicos. Así, si el estudiantado no es acompañado en la adecuación y en sus progresos lectores, tendrán mayores dificultades para enfrentarse a los desafíos académicos.

Como se observa en los resultados, la implementación de microprocesos de lectura tiene efectos positivos en las habilidades que comienzan a adquirir, ya que se reflejan avances importantes en aspectos como el conocimiento de estrategias de lectura, conocimiento de nuevos géneros discursivos disciplinares, identificar propósitos, entre otros. A la vez, se identifica que habilidades como inferir, jerarquizar, categorizar y evaluar, las que son habilidades de alto nivel cognitivo, son las que se hace más necesario seguir fortaleciendo. Coincide con que son las menos trabajadas en el sistema escolar, en específico, en liceos Técnicos-Profesionales. Por último, es importante mencionar que el proceso de lectura, al igual que el de escritura, no es uno que se termina de aprender en un momento determinado, por lo que siempre se debe motivar la búsqueda de nuevas estrategias y adquirir y fortalecer habilidades propias de la lectura.

Referencias

- Bombini, G., y Urus, M. (2023). “Zona de pasaje” y literacidad en la Educación Superior. *Catalejo*, 8 (16).
- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 17-36.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F., & Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614.



- Castillo, H., y Martínez, M. (2017). ¿En qué ocupan los establecimientos sus horas de libre disposición?. *Centro de estudio Mineduc*. p. 11
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 78(57), 355-381.
- Carlino, P. (2022, 06 mayo). *Promover la lectura y la escritura académicas: Desafíos y posibilidades en el contexto actual* [Conferencia]. Ingreso universitario: lectura y escritura como puente entre el cole y la Universidad, Córdoba, Argentina, <https://www.aacademica.org/paula.carlino/292>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Centro de Estudios Mineduc. (2017). *Voces desde adentro: Experiencias con escritura académica de estudiantes del programa PACE en tres universidades chilenas*.
- Clerici, C., Monteverde, A., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, (50), 35-70.
- García, E. (2023). Navarro, F. (ed.), Álvarez, M., Cassany, D., Castro, C., González-Álvarez, P., Lillis, T., Lovera Falcón, P., Montes, S., Uribe Gajardo, F. (2021). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. 28 (1) 425-430.
- Herrera, C. (2021). Impacto del programa PACE en la permanencia de estudiantes de primer año cohorte 2020 en la Universidad del Bío-Bío. CLABES X. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3357>
- Jiménez, M.C. (2021). Un análisis multinivel de los determinantes del abandono estudiantil universitario. CLABES X. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/issue/view/140>
- Morales, J. (2021). Lectura, pensamiento crítico y aprendizaje en educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 13(1), 72-82
- Moreira, T., Hernández, M.T., Solís, M. y Fernández, T. (2019). Estudio descriptivo del perfil desertor en tres cohortes de estudiantes universitarios de primer ingreso. CLABES IX. Recuperado de www.redguia.net/images/clabes-antiores/memoria-clabes-IX-2019.pdf
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA* 35 (2), 2-32.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., Calle-Arango, L., y Cortés Lagos, A. (2020). Lectura, escritura y oralidad en perfiles de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras. *Calidad en la Educación*, (52), 170-204
- Navarro, F., Ávila, N., Tapia, M., Vera, L., Ester, M., Narváez E., Bazerman, C. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos*, 49, 100-126.
- Núñez, J. y Errázuriz, M. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aporte para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*, (36), 1-8
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 63(40):147-178.
- Rivera, S. y Espinoza, C. (2020). Informe análisis documentos curriculares TP/H-C [Documento interno no publicado]. PACE, Universidad Alberto Hurtado.
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad. Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Señal*, 16, 47- 118.
- Sánchez, A. (2023). *Lectura y escritura académicas: Experiencias de acompañamiento en la universidad*. ITESO; Universidad Iberoamericana.
- Solís, M., Suzuki, E., y Baeza, P. (2019). *Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores*. Educaciones UC.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

