



Educación

ISSN: 1019-9403

ISSN: 2304-4322

Pontificia Universidad Católica del Perú

San Martín Sepúlveda, Nelly Michelle
Competencia lectora de estudiantes de pedagogía: el desafío de quienes enseñan lengua
Educación, vol. 32, núm. 63, 2023, Julio-Diciembre, pp. 222-236
Pontificia Universidad Católica del Perú

DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.R001>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=717876092012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Competencia lectora de estudiantes de pedagogía: el desafío de quienes enseñan lengua

NELLY MICHELLE SAN MARTÍN SEPÚLVEDA*

Universidad de Concepción - Chile

Recibido el 24-08-21; primera evaluación el 18-06-23; aceptado el 14-07-23

RESUMEN

El presente ensayo revela cómo la comprensión lectora de estudiantes escolares en Chile es un ámbito pendiente aún, en tanto no se muestra un mejoramiento real en los resultados de aprendizaje. Asimismo, establece que una de las razones puede estar centrada en los modelos de formación bajo los cuales se estructuran los planes de estudio de Pedagogía en las universidades del país, y, que el desarrollo de la lectura en el futuro profesorado no es un aspecto que se releve o intencione explícitamente y se evalúe en forma constante, pues se promueven, más bien, desempeños cognitivos de carácter memorístico. Finalmente, se enuncia que los egresados de la carrera de Pedagogía intentan favorecer las habilidades lectoras de sus estudiantes, sin haber alcanzado ellos mismos el logro de la competencia.

Palabras clave: competencia lectora, formación inicial docente, estudiante de pedagogía, lenguaje

Reading competence of Pedagogy students: The challenge for language educators

ABSTRACT

This essay explores the issue of reading comprehension among school students in Chile, highlighting the lack of significant improvement in learning outcomes. It suggests that one possible reason for this is the structure of teacher training programs in universities across the country, which do not prioritize the development of reading skills in future teachers. Instead, these programs tend to focus on

* Profesora en Educación General Básica, Licenciada en Educación, Diplomada en Liderazgo Educacional y Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, de extensa experiencia en el área de lenguaje en aulas escolares y universitarias, con especialidad en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora y técnicas de la expresión, escritas y orales. Actualmente, es candidata a Doctora en Educación de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo: nelsanmartin@udec.cl <https://orcid.org/0000-0002-7831-0004>,

promoting rote memorization and cognitive performance. The essay concludes by stating that graduates of Pedagogy programs often strive to enhance their students' reading abilities, even though they themselves have not fully achieved the desired level of competence.

Keywords: reading competence, initial teacher training, pedagogy student, language

Competência de leitura dos alunos de Pedagogia: O desafio para os educadores de línguas

RESUMO

Este ensaio revela como a compreensão de leitura dos alunos das escolas no Chile ainda é uma área pendente, uma vez que não há melhorias significativas nos resultados de aprendizagem. Além disso, ele estabelece que uma das razões pode estar relacionada aos modelos de formação nos quais os planos de estudo da Pedagogia são estruturados nas universidades do país, e que o desenvolvimento da leitura nos futuros professores não é um aspecto enfatizado, explicitamente pretendido e constantemente avaliado, uma vez que são promovidos desempenhos cognitivos mecânicos. Por fim, é afirmado que os formados em Pedagogia buscam favorecer as habilidades de leitura de seus alunos, mesmo que eles próprios ainda não tenham alcançado a competência desejada.

Palavras-chave: competência de leitura, formação inicial de professores, estudante de pedagogia, linguagem

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década en Chile, los resultados del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes (SIMCE) —importante referente de medición y evaluación interna— sumados a los antecedentes recabados de pruebas estandarizadas no nacionales, como, por ejemplo, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), lo ubicaron en el primer lugar entre los países latinoamericanos que participaron de esta experiencia en su versión del año 2009, con 449 puntos en el eje de lectura. Sin embargo, estos resultados evidenciaron lo distante del país con los 493 puntos que promedió la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y muy distante de los resultados obtenidos por China, que se ubicó en el primer lugar de la tabla con 556 puntos (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2010).

Respecto del panorama actual de evaluaciones estandarizadas realizadas en el país, la última aplicación de la prueba PISA en Chile, en el año 2018, con una muestra elegida y determinada por la OCDE y compuesta por más de 200 establecimientos educacionales representativos de la realidad nacional, arrojó resultados donde Chile obtuvo un promedio de 452 puntos, menor al promedio de la OCDE (487) y equivalente al obtenido por países como Eslovaquia, Grecia y Malta (Mineduc, 2019).

En términos comparativos, el país se posiciona por sobre otros 31, incluidos todos los países de Latinoamérica y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados. En cuanto a la percepción sobre los docentes que enseñan lengua, los resultados de la prueba PISA 2018 revelan una mejor puntuación cuando los estudiantes declaran que su maestro adapta la instrucción, muestra interés por lo que enseña y fortalece el compromiso con la lectura (Mineduc, 2019).

En tanto, para Camps (2001) y desde nuestra perspectiva, aprender a leer comprensivamente consiste en ser capaz de construir el sentido del texto y desarrollar las habilidades específicas que se requieren en contextos de interrelación, pues es a partir de una mirada didáctica que la comprensión de un texto se entiende como una actividad global en su función discursiva-comunicativa, situada cultural y socialmente, con un énfasis especial en su objetivo comunicativo expresado a través del diálogo que se produce entre texto y lector (Méndez-Cabrera & Rodrigo-Segura, 2023).

Por su parte, Parodi (2010) releva la importancia que el proceso de comprensión de un texto tiene para que el lector reconozca la organización estructural subyacente, porque ello le permitirá lograr con mayor facilidad los objetivos de lectura que se propuso. Esto, para el caso de un estudiante

de Pedagogía, constituye un requisito fundamental de su proceso lector por encima de lo mayormente tradicional, que, por lo general, busca únicamente aprobar o desaprobar a quien lee (Hidalgo, 2021).

Ante el panorama descrito, resulta interesante y necesario pensar en las habilidades lectoras que se desarrollan en la formación universitaria, porque preguntarnos sobre la competencia lectora del alumnado en edad escolar, y más concretamente en el periodo de la Educación Básica, abre una discusión interesantísima sobre la formación inicial de los maestros en el eje de la lectura (Felipe, 2015). No obstante, la investigación científica evidencia que el futuro profesor no es un lector experto y que tiene serias limitaciones a nivel de sus hábitos personales de lectura e interpretación de esta (Colomer & Munita, 2013).

El presente ensayo expone diferentes investigaciones teórico-empíricas sobre la temática en estudio, cuyo desarrollo analítico concluye en un posicionamiento crítico con respecto al sustento académico y disciplinar abordado.

2. DESARROLLO

2.1. Prácticas lectoras del profesor en formación

El reto de la formación lectora en la educación terciaria es especialmente relevante, sobre todo en aquellos grados en los que la titulación faculta la promoción lectora de otros, como es el caso de los profesores que enseñan lengua. Lamentablemente, en los últimos años los resultados son desalentadores respecto de la formación y competencia lectora de estudiantes universitarios (Álvarez & Pascual, 2020). Un claro ejemplo es el estudio realizado con 2 745 estudiantes procedentes de universidades de España y Portugal, sobre prácticas lectoras personales, el cual mostró que un número significativo de alumnos no tiene el hábito lector ni lee de forma voluntaria (Yubero & Larrañaga, 2015).

En complemento, la investigación de Munita (2013) con estudiantes de Pedagogía pone de manifiesto la existencia de diferencias significativas entre lectores “fuertes”, “medianos” y “débiles” en temas relevantes como el sistema literario, la concepción de lectura y la propia experiencia lectora, así como evidencia el desequilibrio entre las creencias del futuro profesor sobre lectura y sus perspectivas de acción. Es decir, los estudiantes generalmente consideran que leen y comprenden más de lo que realmente logran.

Asimismo, el estudio de Granado y Puig (2014) con estudiantes de Pedagogía de las universidades de Sevilla, Cádiz y Huelva revela que solo un 36.4 % se declara lector habitual o tenaz y que los maestros en formación adoptan estrategias denominadas de pseudolectura y que su conducta lectora

se asemeja a la de quienes presentan genuinas dificultades al leer. Esta experiencia nos exige reflexionar e insinuar con cierta certeza que los futuros profesores son lectores poco asiduos e inmaduros que se relacionan con una escasa variedad de textos, sobrevaloran su práctica lectora, utilizan poco las bibliotecas y, además, hacen prácticamente solo un uso instrumental de la lectura.

Igualmente, en el mencionado estudio Granado y Puig (2014) plantean limitaciones en las guías docentes de las asignaturas de los diferentes planes de estudio universitario, donde la promoción de la lectura se encuentra pobremente presente, y se trabajan fundamentalmente los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura, la escritura y las dificultades de aprendizaje. Se infiere entonces la ausencia de un trabajo que apunte al logro de la competencia con los futuros profesionales.

Por otra parte, los estudios de Felipe y Barrios (2019) sobre habilidades lectoras de maestros en su formación inicial a partir de la tipología textual, rendimiento y percepción de la dificultad revelan que los estudiantes de Pedagogía poseen, en todos los textos analizados, niveles que se estiman insuficientes para la etapa educativa en la que se encuentran. Investigaciones como estas ofrecen pistas sobre el rendimiento y las percepciones de las dificultades que les suponen a los futuros maestros cada uno de los distintos tipos de textos que sirven como punto de partida para el diseño de intervenciones didácticas en el ámbito universitario.

En este sentido, un estudio realizado por Sotomayor et al. (2011) sobre la formación de estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica (PEGB) en 20 instituciones de Educación Superior chilenas plantea que la proporción de cursos de lengua es de 8.2 % en relación con la totalidad de la malla curricular, lo cual sugiere que la preparación disciplinar sería insuficiente para lograr formar adecuadamente a los futuros docentes en un sector transversal y estratégico, como lo es la asignatura de Lenguaje.

Al analizar esta formación se observa, en los primeros años de universidad, una preparación superficial en los contenidos disciplinares, lo cual implica no solo la falta de profundización, sino la ausencia del desarrollo de habilidades lingüísticas dentro de las mallas curriculares (Sotomayor et al., 2011). En esta etapa la lectura es indispensable para el proceso de formación profesional, consiguientemente, la falta o debilidad en la comprensión lectora acontece como un obstáculo para sobrellevar una carrera (González & Conde, 2022).

Esta brecha ha sido ampliamente estudiada por Carlino (2002; 2004) en el intento de diseñar estrategias pedagógicas y psicológicas para el adecuado desempeño en el aula universitaria, resaltando la importancia de la naturaleza de los textos y las estrategias metodológicas que se emplean para que se

produzca la incorporación exitosa de los individuos a la comunidad discursiva de la que desean formar parte, con especial énfasis cuando, como profesores, les corresponda enseñar lengua.

2.2. Desarrollo profesional docente y competencia lectora

Respecto de los propósitos del currículo nacional, la comprensión lectora ha sido declarada por el Mineduc (2012) como una competencia básica transversal, dada la importancia que tiene para acceder a la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, la responsabilidad de esta entidad por lograr lectores competentes no está supeditada únicamente a lo que se enseña, sino también al cómo y al para qué, dejando atrás un enfoque tradicional y conductista, para dar paso a un enfoque comunicativo funcional (Solé, 2006).

En complemento con el párrafo anterior, la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile (Mineduc, 2016) establece que los estudiantes de Pedagogía deberán realizar dos evaluaciones diagnósticas de saberes. La primera, aplicada por su universidad al inicio de la carrera y, la segunda, por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en el transcurso de los 12 meses que preceden el año de egreso o titulación.

A partir de los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) correspondiente al año 2019 (puesto que el año 2020 no hubo prueba), se nos permite contar con información trascendental sobre la formación de los futuros profesores. Con respecto a la formación disciplinar, y en específico a Lenguaje, solo un 57.9 % correspondió a respuestas correctas de un universo de 1 323 estudiantes de PEGB de las universidades participantes (CPEIP, 2020).

En cuanto a los estándares que apuntan a la competencia lectora y su enseñanza, los porcentajes de respuestas correctas no alcanzan niveles óptimos en alumnos regulares de Pedagogía Básica (ver Tabla 1).

El objetivo de evaluar de esta forma es entregar información a las instituciones para elaborar planes de mejora de sus programas de formación. Por su parte, la END que aplica el CPEIP es un requisito para los estudiantes y está basada en los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente, cuyo incumplimiento no les permitiría obtener el título profesional al egresar (Mineduc, 2018). Por lo tanto, se infiere que existe atención en las temáticas que apuntan al desarrollo integral de los estudiantes de Pedagogía, y que el interés por abordar estas problemáticas ha aumentado entre los investigadores de educación superior como foco de homologación del espacio universitario (Jiménez et al., 2020; Reyes et al., 2020).

Tabla 1. *Resultados de estándares sobre competencia lectora de la prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos en estudiantes regulares de Pedagogía Básica*

Estándar disciplinar	Programa	% de respuesta correcta nacional	Mínimo institucional	Máximo institucional
Conoce los procesos de la lectura inicial y está preparado para enseñarla.	Regular	50.1 %	0.0 %	100.0 %
Sabe cómo hacer progresar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas para que sean lectores frecuentes y reflexivos.	Regular	65.4 %	0.0 %	100.0 %
Comprende la importancia y sabe cómo promover la comprensión de textos multimodales.	Regular	55.6 %	0.0 %	100.0 %

Nota. Elaboración propia, según los resultados de la END-FID 2019 (CPEIP, 2020).

En tanto, para Cassany et al. (2000), una causa esencial en el fracaso académico de los estudiantes estaría dada por la forma en que se les ha enseñado la lectura, respondiendo a una metodología analítica y mecánica que no les permite ser conscientes del proceso e interacción con el texto. En cuanto a las lecturas que se proponen a los estudiantes en su etapa universitaria, estas plantean obviamente una mayor demanda cognitiva que aquellas que conocieron en su fase educativa anterior (San Martín, 2023), porque la mayoría de los procesos desarrollados en las universidades declara una formación calificada de recursos humanos a través de programas educativos que procuran la generación y aplicación de conocimientos pertinentes (Jarvio, 2021).

En la misma línea enunciativa, los procedimientos utilizados para aprender y para enseñar producen una circularidad; por lo tanto, si ello se aplica a la lectura, podríamos postular que los alumnos leerán utilizando los mismos procedimientos con los que se les enseñó y si se lograsen modificar estas maneras de enseñar, los resultados deberían mejorar (Monereo, 2007). Esta aseveración admite pensar que los estudiantes de Pedagogía leen según lo aprendido en las etapas que anteceden la educación terciaria. Para Monereo (2007), esta dinámica solo se lograría romper utilizando la capacidad de reflexionar sobre el proceso a través de la metacognición, así, nos permite comprender que una

de las claves para mejorar los rendimientos en lectura pasaría por intervenir en la manera de aprender a desarrollar las habilidades lectoras de los estudiantes de Pedagogía.

Sobre la base de los argumentos presentados, asumimos lo valioso de realizar estudios que aborden las problemáticas en torno a la lectura, sobre todo en aquellas que implican a los futuros formadores y enseñantes de la lengua, quienes como profesores serán esenciales en el desarrollo de las habilidades lectoras de sus estudiantes y factores principales del desarrollo educativo del país a través de la enseñanza de estrategias específicas, las cuales nunca deben entenderse como fin en sí mismas y de manera rígida (Condemarin, 2006; Navarro, 2008).

Sin duda, la competencia lectora se logrará a través de habilidades y capacidades necesarias para el trabajo efectivo con el texto, puesto que no es solo la habilidad de leer frases y palabras, sino comprender todo lo leído, trabajar con el contenido y la información obtenida para interpretarla correctamente, transmitirla y, sobre todo, crear un nuevo saber a partir del conocimiento adquirido a través de la lectura (Delgadová & Gullerová, 2015). Sin embargo, son frecuentes las quejas del profesorado en ejercicio sobre las deficiencias del alumnado de reciente ingreso a la universidad en una competencia cuya importancia reside en su capacidad instrumental indispensable para desarrollar capacidades propias de las enseñanzas universitarias (Hernández, 2009; De Brito & Angeli, 2005; Echevarría, 2006; Quintana et al., 2007).

Por su parte, Felipe y Barrios (2017) afirman que cuando el lector verifica sus predicciones sobre el significado del texto leído, suceden dos fenómenos: por una parte, puede elaborar una interpretación y, por otra, se produce la comprensión. Asimismo, cuando un lector hipotetiza y luego lee, comienza la comprensión y, si no se produce esta última y quien lee es capaz de percibir esta complicación, puede emprender acciones necesarias para resolverla (Solé, 2006).

En efecto, las naciones que en la actualidad destacan en todos los ámbitos del saber son aquellas que han reforzado las bases académicas de sus educandos y que se han asegurado de que en el área del lenguaje su lectura sea comprensiva, apuntando a criterios que conviertan a sus ciudadanos en personas reflexivas, críticas y analíticas (Actis, 2008). En lo que respecta a comunidades lectoras y de aprendizaje, estas se construyen a partir de prácticas sustentadas por representaciones sociales y creencias que constituyen un hábito cultural en los sujetos (Actis, 2008; Colorado & Ojeda, 2021). Indudablemente, una tarea pendiente.

2.3. Lectura y realidad chilena

Leemos para interactuar con otros, es decir, para conocer las opiniones de los demás, para participar, hacer y actuar (Mendoza, 1998). Al internalizar este enunciado e interpretarlo probablemente resulte positivo el ejercicio; sin embargo, en cuanto a la comprensión lectora, Chile presenta una compleja realidad cuyos resultados nacionales e internacionales en pruebas que miden la competencia evidencian puntajes que están muy distantes de los estándares de calidad y establecen un desafío importante para quienes crean proyectos y medidas destinadas a resolver este panorama, no solo en las salas de clases sino en la sociedad desde todas sus dimensiones, puesto que leer es una actividad que varía de forma social y dinámica (Cassany, 2009).

Hace casi 20 años se enunciaba que en nuestro país más de un 80 % de la población chilena entre 16 y 65 años no alcanzaba un nivel mínimo de lectura para desenvolverse en el mundo, información avalada por el estudio internacional “Nivel Lector en la Era de la Información” de la OCDE, y se señalaba que la educación superior no lograba mejorar los bajos niveles de comprensión lectora (Eyzaguirre et al., 2001). Por consiguiente, acceder a la educación terciaria no garantizaba un nivel óptimo que permitiera la concreción de habilidades interpretativas o reflexivas en las distintas áreas del saber.

Respecto de la competencia lectora de los educadores en la última década en Chile, Schiefelbein (2011) señala que el 80 % de los profesores no cuenta con la suficiente formación para hacer del aula un lugar donde los estudiantes aprendan efectivamente, porque prevalece en ellos una educación frontal que privilegia a los alumnos que entienden, por sobre aquellos con más dificultades. No obstante, Schiefelbein (2011) es enfático en señalar que aquellos profesores que busquen las correctas estrategias para la motivación de sus estudiantes y utilicen de manera óptima los libros, tendrán mejores efectos o consecuencias y podrán revertir significativamente los bajos resultados en vías de un lector competente.

En coherencia con lo planteado, PISA 2018 entre sus fundamentos y lineamientos, considerados en Chile para sus diseños curriculares, define el concepto de lector competente como alguien que interactúa con la información escrita de uno o más textos con y para un propósito específico. Asimismo, este sujeto comprende el texto y lo integra a sus conocimientos a través de la examinación del punto de vista de los autores, critica el texto, decide si es confiable y veraz, y si coincide con los objetivos que se propuso antes de leerlo (Mineduc, 2019).

Ahora bien, desde la perspectiva de los estudiantes de Pedagogía y como meta fundamental, estos han de superar pruebas de competencias genéricas al concluir sus grados (Cifuentes et al., 2020) para entender, interpretar y evaluar los textos escritos que se encuentran en la vida cotidiana o en contextos académicos no especializados (Calderón et al., 2019), sobre la base de un plan de prácticas lectoras bien construido durante su formación y un bagaje amplio que plantee un desafío al futuro profesor, porque creemos, lamentablemente, que numerosas lecturas que abordan temas complejos o diversos no son consideradas por los académicos universitarios (Martínez-Ezquerro, 2020), lo que puede traducirse en una limitante para quien enseñará lengua y en un obstáculo para el desarrollo de la lectura en Chile.

3. CONCLUSIONES

En concordancia con los argumentos teóricos expuestos en el presente ensayo y la reflexión que nace del análisis, hemos de señalar que, sin duda, una experiencia con la lectura proveerá al lector de nuevas posibilidades e instancias de crecimiento que le generarán expectativas y situaciones a las cuales el sujeto querrá acceder para ampliar su conocimiento del mundo, y cuyo estímulo estará dado por todo lo que ya sabe e inspirado en lo que desconoce. Es decir, la competencia lectora implicará que quien lea interactúe con el texto, lo integre a sus preconcepciones y sea capaz de examinarlo críticamente. No obstante, creemos que el estudiante de Pedagogía se enfrenta a la universidad con muchos vacíos en lectura y este problema se puede agravar cuando en las instituciones no se da la importancia que esta merece para el desarrollo profesional.

En este sentido, el proceso de formar lectores con habilidades sólidas implicaría, necesariamente, una organización del proceso de enseñanza y aprendizaje que esté orientada a lograr que los alumnos puedan leer comprensivamente. Por lo mismo, coincidimos con Velásquez et al. (2006) sobre lo indispensable que resulta que el profesor que enseña lengua estimule a sus estudiantes educándolos sobre el sentido real de lo que es leer y lo que implica aprender a hacerlo.

En consecuencia, y como menciona Maturana (2007), no se puede reflexionar acerca de la enseñanza sin hacerlo paralelamente junto a lo que establece el proyecto país en el cual están inmersas las reflexiones sobre educación. Porque, específicamente en lo que respecta al aprendizaje de la lectura, esta debe considerarse como un proceso coordinado y sistemático, pues creer que basta con saber que todos entendemos que la capacidad de leer es provechosa no es suficiente, y no basta con que los futuros profesores la posicionen

en la cúspide de sus conocimientos si, finalmente, no es parte efectiva de su aprendizaje y forma de enseñar. Un gran desafío, ciertamente.

Como proyección de la contribución científica del presente ensayo se vislumbra y enuncia, en primer lugar, la posibilidad de cavilar en torno a la toma de decisiones de las instituciones formadoras de profesores en relación con el desarrollo de habilidades lectoras en sus estudiantes de Pedagogía, puesto que, aunque se promueva en el currículo de forma transversal, los resultados no dan constancia de esto, razón por la cual se hace necesario un análisis en el que se contemple el papel de todos los actores intervinientes. En segundo lugar, pensar en procesos reflexivos sobre las prácticas pedagógicas en la asignatura de Lenguaje, específicamente en el desarrollo de habilidades lectoras de los educandos del ciclo básico a partir de didácticas que admitan el mejoramiento continuo. Y, finalmente, profundizar en la revisión de políticas educativas que se relacionan con el logro de la competencia en estudiantes de Pedagogía, quienes serán los responsables de enseñar lengua y, específicamente, educar para la comprensión.

En definitiva, señalamos que existe una preocupación y alerta por los bajos resultados de los estudiantes en torno a la lectura. Luego, que el rol del futuro profesor es fundamental en el proceso lector de otros porque será él quien enseñe a comprender; sin embargo, en su formación la promoción de la lectura aún no es un aspecto que se intencione explícitamente o evalúe de forma constante, pues se potencia otro tipo de desempeños cognitivos. En conclusión, se infiere que egresados de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica en Chile intentan favorecer las habilidades lectoras de sus estudiantes del sistema escolar, sin haber alcanzado ellos la competencia en su paso por la universidad.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo recibido de Becas de Doctorado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID-Chile).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, B. (2008). *Lecturas, familias y escuelas. Hacia una comunidad de lectores y escritores*. Homo Sapiens.
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2020). Formación inicial de maestros en promoción de la lectura y la literatura en España desde la perspectiva del profesorado

- universitario. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 57-75. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.588>
- Calderón, A., Parra, C. A., & Piñeros, M. A. (2019). *Guía de orientación Saber Pro: Módulos de competencias genéricas*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).
- Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Graó.
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer ya escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D., (comp.). (2009). *Para ser letrados*. Paidós.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2020). *Informe de Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2019*. Ministerio de Educación de Chile.
- Cifuentes, J., Chacón, J., & Fonseca, L. (2020). Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plumilla Educativa*, 25(1), 125-151.
- Colomer, T., & Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, (38), 37-44. <https://lc.cx/u6HuKQ>
- Colorado, D., & Ojeda, M. (2021). Fortaleciendo el hábito lector en profesionistas y universitarios mediante la lectura dialógica. *Investigación Bibliotecológica*, 35(87), 151-170. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2021.87.58321>
- Condemarín, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Ariel.
- De Brito, N., & Angeli, A. (2005). Comprensión lectora en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113.
- Delgadová, E., & Gullerová, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguajes y Textos*, 41, 45-53.
- Echevarría, M. A. (2006). ¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la Educación Superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 169-188.

- Eyzaguirre, B., Le Foulon, C., & Hinzpeter, X. (2001). Los chilenos no entendemos lo que leemos. *Revista Creces Ciencia y Tecnología*. <http://www.creces.cl/Contenido?art=1049>
- Felipe, A. (2015). *Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].
- Felipe, A., & Barrios, E. (2017). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21.
- Felipe, A., & Barrios, E. (2019). Competencia lectora de maestros en formación inicial según la tipología textual: rendimiento y percepción de la dificultad. *E-Aesla*, 5, 1-10. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/01.pdf>
- González, A., & Conde, M. (2022). La lectura de los textos científicos en la universidad. Recomendaciones metodológicas. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 131-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.550>
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Hernández, C. M. (2009). Comprensión lectora y ortografía en el ámbito universitario. *Actas del Congrés Internacional Virtual d'Educació (CIVE 2009)*. Illes Balears, España.
- Hidalgo, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Jarvio, A. (2021). La promoción de la lectura en la vinculación universitaria. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1058>
- Jiménez, D., González, J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Maturana, H. (2007). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Comunicaciones Noreste.
- Martínez-Ezquerro, A. (2020). Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 19(3), 72-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316
- Méndez-Cabrera, J., & Rodrigo-Segura, F. (2023). Educación literaria, diversidad cultural y manga: Una propuesta para la formación de lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 22(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.335

- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Octaedro.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (Mineduc). (2010). *PISA 2009 Entrega de Resultados Competencias de los estudiantes Chilenos de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Nacional_Chile.pdf
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (Mineduc). (2012). *Bases Curriculares*.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (Mineduc). (2016). *Plan Nacional de la Lectura 2015-2020*.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (Mineduc). (2018). *Ley de Sistema de Desarrollo Docente N.º 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://lc.cx/NCp-9t>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (Mineduc). (2019). *PISA 2018 Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://lc.cx/7utLa4>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana M., Palma, M., y Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. Ocnos. *Revista de Estudios sobre Lectura*, (9), 69-88. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Navarro, J. (2008). *Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en textos narrativos*. Magisterio del Río De La Plata.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Aguilar.
- Quintana, M. A., Raccoursier, M. S., Sánchez, A., Sidler, H., & Toirkens, J. (2007). Competencias transversales para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 5-25.
- Reyes, I., Díaz, A., Pérez, R., Marchena, R., & Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 136-162. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>
- San Martín, N. (2023). Competencia lectora del profesor en formación: Evaluación de los procesos y prácticas lectoras. En M. Becerra (Coord.), *Educación lectora: Ciencia para la sociedad* (1ª ed., pp. 157-168). Octaedro.
- Schiefelbein, E. (2011). Chile y su mala comprensión lectora. *Diario La Nación*.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 48(1), 28-41.

- Velásquez, M. Peronard, M., Alonzo, T., Ibáñez, R., Órdenes, J., & profesores de castellano de la quinta región. (2006). *Guiones metodológicos para desarrollar estrategias de comprensión y producción de textos escritos*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la Información*, 24(6), 717-723. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.03>

Cómo citar este artículo: San Martín, N. (2023). Competencia lectora de estudiantes de Pedagogía: El desafío de quienes enseñan lengua, *Educación*, 32(63), 222-236. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.R001>

Primera publicación: 9 de agosto de 2023.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.