

COMPETENCIA LECTOESCRITORA EN LA UNIVERSIDAD. ESPACIOS DE DESARROLLO E INVESTIGACIÓN

Antonio Mula Franco¹, Ramón F. Llorens García¹

Pilar Pomares Puig¹, Abel Villaverde Pérez¹

José Rovira Collado¹, Rosa Díaz Chavarría²

Berta López Morales², Federico Pastene Labrín²

¹Dept. Innovación y Formación Didáctica, Universidad de Alicante)

²Universidad del Bio Bio, Chillán, Chile)

RESUMEN

La Universidad se enfrenta a varios cambios fundamentales que definirán sus objetivos y valores en el futuro. Desde la implantación de los nuevos grados y la adaptación al *EEES* hasta las nuevas posibilidades de formación y comunicación que nos ofrece la web social encontramos multitud de aspectos nuevos que deberán introducirse en la práctica docente.

Pero si debe priorizarse un aspecto sobre los demás, ya que de sus carencias nacen muchos de los motivos que llevan al fracaso escolar, es el desarrollo adecuado de la competencia lectoescritora en todos los niveles de la educación. Como bien nos indica el informe PISA, cada vez los niveles son más bajos, quizás porque no se trabaja la comprensión lectora adecuadamente en ninguna etapa educativa y porque no nos adecuamos a una nueva realidad de lectoescritura multimedia.

Desde el área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y desde la Facultad del Bío Bío de Chile somos conscientes de estas carencias y se vienen desarrollando una serie de iniciativas e investigaciones para suplirlas.

Palabras Clave: Competencia Lectoescritora, Lectura, EEES, Didáctica Lengua y Literatura, TIC

INTRODUCCIÓN

“Cualquiera” impartirá las didácticas, porque de ellas, en la universidad, todos saben todo...” (Isidoro González Gallego Universidad Valladolid.)

La implantación de los nuevos grados en el ámbito de la educación superior en España puede ser un momento propicio para reflexionar acerca de algunas cuestiones que están suponiendo un lastre para el sistema educativo, pero que pueden y deben ser abordadas desde nuevas perspectivas.

La Universidad debe enfrentarse a determinados cambios que vienen exigidos por la realidad que nos rodea: por un lado, directamente vinculada a la formación, la escasa competencia lectora de nuestros alumnos; por otro, la utilización de las nuevas tecnologías ha de ser un asunto que de modo prioritario hemos de trasladar a las aulas. Esta situación ha sido puesta de manifiesto reiteradamente a través de los distintos informes PISA que se han ido haciendo públicos y que más adelante comentaremos. Desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Educación y de la Universidad del Bío Bío, en Chile, el propósito de este trabajo es iniciar un estudio comparativo, una reflexión acerca de esas carencias detectadas y plantear algunas sugerencias tendentes a enmendar la referida situación.

Mucho se ha hablado acerca de la formación del profesorado, dentro de los sistemas educativos europeos, dado que el nuevo panorama educativo y laboral exige al alumnado una formación que les permita moverse en el mundo en condiciones de igualdad. Esto, únicamente podrá darse, si el profesorado responde de la misma manera a esas exigencias, diseñando nuevos modelos de formación acordes con las competencias propias de la sociedad del siglo XXI.

Creemos que los nuevos grados y el máster de Secundaria son titulaciones que favorecerán, o deberían favorecer, el imprescindible y merecido reconocimiento, apoyo y valoración social de la profesión docente y mejorarán, o deberían mejorar, la formación académica y profesional. De ahí que el profesor deba responder a un perfil nuevo, adaptado a los nuevos tiempos. Ya no sólo es el experto que transmite conocimientos, sino también el orientador, el educador que guía a los alumnos en la búsqueda de los conocimientos.

De manera un poco simplista, consideramos que hay que tener claro que el currículo para la formación del profesorado tiene que fundamentarse en tres pilares: ciencias de la educación, ciencias didácticas específicas de cada materia y un potente periodo de Practicum, sin desdeñar unos complementos formativos de materia. Hemos de tener claro que el conocimiento educativo supone una actividad científica, ardua, y complicada, y revestida, como en cualquier campo del saber, de los requisitos propios de toda ciencia. Sus objetivos están basados en el horizonte del perceptor del conocimiento, no en el conocimiento mismo.

“Las personas aprendemos no porque se nos transmita una información, sino porque somos capaces de construir nuestra versión personal de la información” (Rita Levi-Montalcini). Existen imaginarios educativos propios de cada área del saber y cada una de ellas genera sistemas específicos de conocimiento cuando se pone al servicio de un uso educativo.

Informe PISA

En el año 1997, a propuesta de la OCDE, se puso en marcha el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos, más conocido a través de sus siglas (PISA). Sumariamente podemos decir que este programa analiza las competencias y destrezas de los estudiantes de 15 años, con una periodicidad de tres años. La propuesta –que se inició en el año 2000 y que concluirá el año 2015- se centra en el análisis de las áreas de lectura, ciencias y matemáticas. No se trata tanto de analizar conocimientos, como competencias y destrezas de los estudiantes en relación con esas tres áreas.

La importancia que tienen estos informes viene determinada por el hecho de que se obtienen unos datos relevantes en cuanto a los factores que conforman el nivel educativo de un país, del que recogen, por otra parte, su trayectoria educativa, al menos en tres competencias básicas. A partir de esta información, cada país miembro adoptará decisiones y políticas adecuadas tendentes a mejorar aquellos aspectos que presenten algún tipo de carencia o deficiencia.

Competencia Lectora en el informe PISA

Es indudable que el concepto de lectura y de competencia lectora han evolucionado. Si hace unos años se consideraba que todo lo relacionado con los procesos lectores concluía en la infancia, en estos momentos se considera como una capacidad que debe desarrollarse a lo largo de toda la vida y que se relaciona con un

conjunto de habilidades y estrategias que deberán activarse en función de las distintas necesidades y objetivos del lector.

La definición que propone PISA del concepto “competencia lectora” se relaciona, claro está, con este planteamiento:

“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.”

Si analizamos, brevemente, esta definición observaremos que lo que plantea es que la lectura será eficaz y completa siempre que se produzca la comprensión de la información escrita, que se sea capaz de utilizar esa información y de relacionarla con la ya existente con el fin de satisfacer multitud de fines que podamos plantearnos en el momento de leer. Se atiende, en definitiva, al ámbito personal del individuo en relación con fines educativos, profesionales o cualquier otro enfocado al enriquecimiento personal y también a desarrollar su capacidad para relacionarse con los demás y participar en la sociedad.

De este modo, leer es mucho más que descodificar un texto. Se trata de un proceso que incluye varios niveles (desde el grafema hasta el texto como una unidad, un todo). Comprender, en definitiva, un texto, vendrá determinado por la concurrencia de una serie de aspectos que hace referencia tanto al uso de la información que proviene del propio texto y sobre la que se realizará una interpretación, como al recurso a obtener conocimientos externos al texto y que nos permitirán valorar tanto el contenido como la forma del mismo. A través de ellos abarcamos distintas destrezas cognitivas que nos proporcionarán una lectura plena y efectiva.

PISA define estos aspectos del modo siguiente:

1. Comprender globalmente: Consiste en juzgar el texto desde una perspectiva general, amplia; considerar el texto como un todo. Se podría concretar en la capacidad de identificar la idea principal o general de un texto.

2. Obtener información: Consistiría en ser capaces de extraer, localizar información concreta del texto.

3. Elaborar una interpretación: Se trata de la capacidad de procesar la estructura informativa del texto, especialmente en lo relativo a las relaciones, a la cohesión textual.

4. Reflexionar sobre el contenido de un texto: Hace referencia a la capacidad de relacionar la información contenida en el texto con otra, con unos conocimientos procedentes de otras fuentes, con su propia experiencia.

5. Reflexionar sobre la estructura de un texto: Capacidad de relacionar la forma de un texto con calidad y su relevancia, partiendo del conocimiento de las estructuras textuales y de los distintos registros lingüísticos.

Resultados del informe PISA en España .

Tal y como informa PISA (2006) la situación española, respecto de la comprensión lectora, resulta preocupante: pues con 461 puntos, se sitúa 31 por debajo de la media de la OCDE y ha supuesto un descenso, respecto del anterior informe, relativo a 2003, en el que se situaba en 481 puntos.

Concluye esta referencia a España indicando (PISA 2006, 69):

“La lectura y la mejora de la comprensión lectora de los alumnos españoles debería convertirse en un objetivo del conjunto de la sociedad, en el que se impliquen, además de las autoridades y los agentes educativos, las familias, las instituciones y los medios de comunicación.”

Entre las principales causas de este retroceso, se podrían señalar, entre otras, las siguientes: la escasa inversión pública en materia educativa, pues se sitúa por debajo de la media de la OCDE; los múltiples vaivenes y cambios de la legislación sobre educación, la escasa dedicación a la evaluación y formación del profesorado y las grandes diferencias de planificación educativa entre las comunidades autónomas.

Implicaciones del informe Pisa

El modo de enseñar a leer a nuestros alumnos puede ser otra de las causas del retroceso, pues, aun existiendo diversas teorías y métodos de lectura, casi siempre se han utilizado dándose la espalda entre ellos. De la reflexión sobre este aspecto podría salir alguna sugerencia tendente a revisar contenidos, metodología y propuestas para la formación del profesorado, al menos en aquellas materias que se relacionen con los procesos lectores. En esta línea es en la que pretende situarse este grupo de trabajo. Las actuaciones habría que dirigir las hacia los alumnos del Grado de Magisterio, quienes se encargarán de iniciar a los niños en la lectura, pero también y, especialmente, a los alumnos del Máster de Secundaria del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, pues hay que considerar que la comprensión se trabajará, esencialmente, en esta etapa de la formación de nuestros jóvenes.

Habrà que hacer hincapié, también, en que este trabajo de comprensión lectora no ha de ser objeto, en exclusiva, del área de lengua; todas las materias deben involucrarse en esta tarea. En este sentido, se justifica la propuesta realizada en la LOE,

donde se especifica que hay que dedicar un tiempo concreto a la lectura en todas las etapas y en las diferentes áreas y materias.

MARCO TEÓRICO

La crisis de la lectura

La crisis de la educación ha venido identificándose en los últimos años con la crisis de la lectura. Los centros escolares ya no son los únicos agentes educativos de nuestros estudiantes, ni la lengua y la literatura son ya algunas de las materias más consideradas. La literatura ya no es la portadora de los referentes y los valores a los que una sociedad confía la cohesión entre sus miembros, ni es tampoco la puerta de acceso a las élites culturales ni siquiera motivo de envidia ni admiración.

Muchos de nuestros jóvenes terminan su escolaridad *sin saber leer*, es decir, sin apenas leer nada más allá de lo que son lecturas impuestas en el colegio, en el instituto, incluso en casos extremos en la universidad y sin ser siempre capaces de entender aquello que al menos por fuerza han de leer. El fracaso en la competencia lectora está íntimamente ligado al fracaso escolar. Saber leer literariamente requiere, además de otros saberes, saber leer en el mundo actual. Los niños y adolescentes de nuestra sociedad poseen unos centros de interés que les ocupan y preocupan muy diferentes de las generaciones anteriores. En las últimas décadas se han producido una serie de cambios sustanciales en las formas de comunicación y de almacenamiento y transmisión de la información. Los *mass media* y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conforman un nuevo marco que nutre a los niños y jóvenes no sólo de referentes, sino también de nuevas formas de apreciación y construcción del conocimiento. Abordar el impacto de las aún llamadas *nuevas tecnologías* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente su influencia en las competencias lingüísticas y lectoescritoras es una tarea inexcusable de cuantos nos dedicamos a la educación. La escuela ya no es el único centro alfabetizador y cambia el concepto de *comunidad de aprendizaje* que hasta ahora poseíamos. Hay que empezar a trabajar las competencias integrando las TIC, como se plantea desde el “enfoque comunicativo, social y participativo” (Lara, 2009, 12) y desarrollar la “lectoescritura multimedia”, un desarrollo fundamental de la alfabetización digital.

Desde una visión constructivista y partiendo de lo que ocurre en los escenarios educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ser concebidos como una relación a tres: el alumno/a, el profesor/a y el contenido de aprendizaje. Este triángulo

interactivo es el que mejor define las complejas relaciones que se dan en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje formal (Coll, 2001). Sin embargo, no podemos obviar el hecho de que nuestros alumnos acceden al conocimiento por medio de distintas fuentes de información no precisamente formales.

Lectura y TIC

Joan Ferrés (2000) nos presenta el concepto de lo que denomina “sociedad del espectáculo”, es decir, aquella en la que los individuos tienen acceso, a cualquier hora del día o de la noche, y sin moverse de casa, a la contemplación de un espectáculo teatral o deportivo, musical o filmico. Desde su pantalla de la televisión o del ordenador, la misma realidad se convierte en espectáculo y se contempla como tal. Quienes se reconocen conformados por la cultura del espectáculo persiguen compulsivamente la gratificación sensorial y necesitan una estimulación permanente. No soportan el aburrimiento, pero caen en él con facilidad. No toleran el estatismo, la lentitud, el silencio. Anteponen lo concreto a lo abstracto, la intuición a la reflexión. Están más acostumbrados a contemplar que a pensar. Todo aquello que no proporciona sensaciones fuertes inmediatas queda obsoleto y se desecha rápidamente. Posteriormente, estas características quedarán integradas dentro del concepto de Sociedad del Conocimiento (Krüger, 2006), donde Internet además de toda la oferta lúdica nos ofrece infinitas posibilidades de formación a través de materiales didácticos y propuestas teóricas de todo tipo.

Si queremos establecer vínculos de comunicación con nuestros niños y jóvenes, tenemos que sintonizar con su “frecuencia de onda”. De no ser así, la comunicación educativa no resulta funcional y el proceso de enseñanza-aprendizaje estará abocado, en muchos casos, al fracaso.

Si se acepta que estas herramientas constituyen un medio semiótico novedoso que puede transformar el proceso de conocimiento en general y los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular, está claro que habremos de ampliar el triángulo interactivo introduciendo un nuevo elemento mediador, las TIC. Metí, Gómez-Granell, García Milà. Orozco y Steren introdujeron en 1996 esta nueva propuesta.

La idea que defendían es que las relaciones entre alumno, profesor y contenido pueden transformarse cuando, entre ellas, median las nuevas tecnologías, sin olvidar que la versatilidad de las TIC y su variedad de uso pueden conducir a escenarios educativos muy diferentes, cada uno de los cuales impone una serie de restricciones a los procesos

de enseñanza-aprendizaje. Poco cambiamos las tradicionales relaciones alumno-profesor-contenido si utilizamos programas de ordenador cerrados y lineales y no concedemos importancia a los conocimientos previos de nuestro alumnado. Con el desarrollo de las herramientas de la llamada web 2.0 y la posterior introducción en la educación el abanico de posibilidades de formación de los nuevos alumnos se multiplica exponencialmente.

Según Simone (2000) desde finales del siglo XX hemos pasado gradualmente de un estado en el que el conocimiento evolucionado se adquiría sobre todo a través del libro y de la escritura (es decir, a través del ojo y la visión alfabética, de manera secuencial) a un estado en el que éste se adquiere también a través de la escucha (de forma auditiva, visión no alfabética, de manera simultánea).

Martí, E. (2003) nos dice que uno de los fenómenos más interesantes promovido por las nuevas tecnologías, que en parte, prolonga el promovido por el medio televisivo, es la creciente importancia de las prácticas educativas informales, ajenas a la escuela, en el conocimiento, uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías. El hecho de que un sistema de representación externa (como el vehiculado por las TIC) esté vinculado a prácticas educativas nuevas no es un fenómeno nuevo. Martí nos recuerda que el uso y conocimiento de otros medios semióticos (como la imagen, la escritura o la notación numérica) se fundamenta y se arraiga en prácticas educativas informales, conocimientos y usos que han de coordinarse con los que se elaboran en los centros docentes en referencia a esos nuevos sistemas. La naturaleza de esas prácticas informales (preponderancia del uso y no de la reflexión, ausencia de una ayuda explícita que canalice los aprendizajes, cambio en la jerarquía de los saberes, etc.) puede afectar los procesos psicológicos mediados por las nuevas tecnologías (procesos de socialización, adopción de valores, aprendizaje de conocimientos, actitudes, juego, etc.).

Las líneas de investigación de nuestro grupo han tenido siempre en cuenta esta relación como el reciente trabajo “Lectura y TIC en el Aula” presentado en el Plenario de la Red de Universidades Lectoras (2009) .

Nuevos enfoques para la comprensión lectora

La sensación de desencuentro entre educadores y educandos se agrava porque la mayoría de los docentes hemos crecido en la cultura de lo lineal, lo secuencial, y queremos formar a estudiantes nacidos ya en la cultura de lo global, lo simultáneo. Nuestro alumnado vive inmerso en una cultura popular caracterizada por lo visual, lo

concreto, lo asociativo, lo simultáneo y se enfrentan con una cultura oficial basada en lo verbal, lo abstracto, lo analítico, lo racional. Quizá ha llegado el momento de que los responsables de la educación se replanteen la necesidad de adecuar sus esquemas a la realidad de las nuevas generaciones. Si nos parece incuestionable que los cambios técnicos implican cambios mentales, y que éstos tienen que ver no sólo con el modo en que se aprehende la información, sino también con el modo en que se elabora el conocimiento, quizá los docentes deberíamos probar nuevas formas de enseñar. Si de lo que se trata es de llegar desde la imagen al concepto, desde lo concreto a lo abstracto, desde lo sensible a lo inteligente, se hace imprescindible un replanteamiento metodológico. El reto que se nos plantea a los docentes es evidente.

Teniendo en cuenta la universalidad del concepto que involucra la comprensión lectora, podemos decir, de manera sencilla, que la lectura es comunicación entre un escritor y un lector, en la que ambos interactúan compartiendo un mismo sistema de signos de la lengua. El escritor utiliza determinadas estrategias para organizar y expresar sus ideas. El lector también aplica ciertas estrategias para comprenderla escritor, extraer la información del texto y reconstruir las ideas. Si tenemos en cuenta las ideas que hemos ido introduciendo a lo largo de este artículo, concluiremos que resulta necesario introducir el uso de estrategias destinadas a comprender un nuevo tipo de texto, ya no lineal ni secuencial sino compuesto por múltiples estímulos y diferentes rutas de lectura. Debido a la rápida evolución de las TIC resulta indispensable redefinir los conceptos de comprensión y competencia lectora, dar un nuevo significado a la situación de enseñanza-aprendizaje y adquirir diferentes estrategias lectoras para poder enfrentarnos con éxito ante cualquier tipo de texto audiovisual. Esta situación nos obliga a plantearnos cuestiones como: ¿Qué pasa cuando los alumnos se enfrentan a la lectura de textos discontinuos, con diferentes tipos de estímulos y apoyos? ¿Cuáles son las competencias básicas que hay que formar en ellos? ¿Qué estrategias se deben proponer para lograr con éxito la comprensión lectora? Muchas de estas cuestiones las podemos responder con las propuestas de Henry Jenkins (2006) en *New Media Literacies* (citado y traducido por Lara, 2009, 28)

La incorporación de las TIC implica un análisis crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles, por cuanto éstas no representan en sí mismas una innovación didáctica, sino un medio para el trabajo pedagógico, una herramienta que posibilita y potencia el aprendizaje. Lo relevante es conocer cómo pueden ayudar a la comprensión y en la construcción del conocimiento y en qué medida propician

aprendizajes autónomos y significativos. La incorporación de las TIC depende no sólo de sus potencialidades sino también de la funcionalidad como medio para viabilizar nuevas propuestas de aprendizaje.

El papel alfabetizador de los centros educativos

Si pensamos que los centros educativos deben tener un papel fundamental en la alfabetización definida como participación en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y acrecentarla. El papel alfabetizador de los centros educativos puede peligrar si no nos incorporamos a las nuevas comunidades de aprendizaje virtual. No se produce solamente una brecha digital, sino cultural. Según Tolchinsky y Simó (2001, 160)

No incorporarse quizá podría significar ir desapareciendo gradualmente como agente alfabetizador y el problema de esta desaparición es para quienes dependen solamente de la escuela para alfabetizarse. La brecha cultural y mental entre unos y otros, entre quienes se alfabetizan en el marco de la comunidad digital de aprendizaje, contando con la gestión creativa de la escuela y aquellos que, por abstenerse, queden fuera de este proceso no será sólo cuantitativa. Los primeros no sólo estarán más informados o incluso más inteligentes que los segundos, sino que habrá entre ellos una diferencia cualitativa en la manera de conocer y de relacionarse con el conocimiento.

Algunas propuestas para evitar estas desigualdades en los centros educativos serían:

1. Ejercer una función compensadora de estas carencias e incorporar las TIC a toda etapa educativa para facilitar el acceso y la circulación de la información que éstas ofrecen, así como desarrollar nuevas estrategias de alfabetización multimedia más acordes a las necesidades actuales.
2. Favorecer la interacción bidireccional entre profesores y alumnos acortando las distancias entre dominio y uso de las TIC, que dé lugar a un feedback permanente entre profesores y estudiantes.
3. Redefinir conceptos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente los de competencia lectora (de cualquier tipo de texto, imágenes, redes sociales...) y educación literaria, ampliándolos a los nuevos tipos de textos creados en internet.
4. Promover una transformación en el rol del docente como mediador y comunicador, que promueve el crecimiento personal y grupal del alumnado y viabiliza su aprendizaje.

5. Desarrollar nuevas estrategias de percepción, comprensión e interpretación de textos más acordes a la Sociedad del Conocimiento.
6. Cambiar las prácticas actuales para trabajar la comprensión lectora en todos los niveles educativos, desde Infantil a Grados Universitarios. Solemos identificar la competencia lectora con la competencia en la decodificación, sin darnos cuenta que decodificar correctamente no implica la comprensión del texto ni la posibilidad de realizar inferencias sobre el mismo. Abandonamos al alumno a su suerte en cuanto lo consideramos capaz de decodificar el texto y lo evaluamos por medio de preguntas que no exigen la comprensión del mismo sino la mera búsqueda y localización de las posibles respuestas en el texto.
7. Abordar las TIC desde un enfoque múltiple extendiendo y optimizando su uso: como objeto de enseñanza desde situaciones formales e informales; como instrumento mediador de aprendizaje; como nuevas formas de relación entre profesores, alumnos, contenidos de aprendizaje, educación por competencias con un enfoque comunicativo basado en el diálogo bidireccional y el trabajo cooperativo.
8. Promover la autogestión del aprendizaje por parte del alumno, reconociendo la importancia de cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, formal o informal, desarrollando la capacidad de aprender a aprender, de forma que éstos asuman un papel más activo y comprometido con sus logros y dificultades.
9. Promover el uso de recursos integrados, diversos, básicos y complementarios, tanto tecnológicos como didácticos, con el fin de promover el aprendizaje colaborativo entre alumnos y entre docentes. A través de las tecnologías interactivas es posible alternar los aprendizajes autónomos con situaciones de aprendizaje cooperativo, favoreciendo la empatía y la socialización y la creación-utilización de recursos y experiencias.
10. Afrontar desde la universidad el diseño de grados y post grados desde criterios didácticos y pedagógicos desde un proceso serio y basado en la reflexión, que formen adecuadamente a los nuevos docentes. La innovación educativa no está sólo dada por la incorporación de las nuevas tecnologías y los nuevos proyectos europeos, sino más bien por la calidad y pertinencia de las distintas propuestas pedagógicas.

Desde nuestra área hemos lanzado una red social en ning: <http://didacticalenguayliteratura.ning.com> donde hemos procurado seguir estas premisas

en la formación de nuevos docentes. Por desgracia esta plataforma pasará a ser de pago y tendremos que trasladar todos los contenidos y experiencias a otro portal.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Dada la complejidad del trabajo en colaboración con la Universidad del Bío Bío, en Chile, debido a la cantidad de problemas habidos a consecuencia del terremoto en dicho país, nuestro trabajo ha sufrido una demora en el tiempo que intentaremos paliar de la mejor manera posible.

Después de la primera experimentación hemos tenido que ajustarnos a una serie de procedimientos teóricos y metodológicos relacionados con el tipo de evaluación y diagnóstico que pretendíamos realizar.

1. Ha sido necesario consensuar un corpus de conocimientos que permitiera definir el constructo a evaluar y sus dimensiones: se ha adaptado el modelo teórico de la Prueba de Selección Universitaria en Chile. Ésta mide habilidades (13) y competencias (3).
2. Además de la adecuación del formato, hemos tenido que readaptar la originalidad de los ítems.
3. Para que la validación fuera más científica, hemos hecho dos versiones de la prueba, una para estudiantes y otra para los profesores (expertos).
4. Se ha realizado una validación de los ítems con estudiantes de cuatro centros de Enseñanza Media y se ha trabajado en su tabulación para validar, modificar, adecuar, corregir.
5. Se ha preparado una prueba en un formato especial para someterla a juicio de los expertos (validación de expertos). Se ha incluido como introducción a la prueba: la definición de las dimensiones a medir, también, las claves, asignando un espacio para observaciones. Se está en este proceso de aplicación.
6. Además, después de realizar los “ajustes” en los ítems, nos dedicaremos a la aplicación del cuestionario para su validación como prueba.

Hemos de dejar claro que el desarrollo de la investigación se está realizando en la Universidad del Bío Bío (Chile) como primer paso, dado que, en función de los resultados y el rigor de la prueba, pasaríamos a desarrollarlo en la Universidad de Alicante haciendo análisis comparativos con nuestra realidad educativa.

La demora en el desarrollo de dicho trabajo, como ya hemos indicado, nos ha obligado a retrasar todo el proceso, con el agravante, que el principio de curso para ellos

acaba de empezar, mientras el nuestro ha terminado, lo que imposibilita el trabajo real de campo que teníamos que hacer.

En el curso 2010-2011 se iniciarán las pruebas específicas para el alumnado de las asignaturas de los grados de Magisterio Infantil y de Primaria. Durante este curso solamente hemos empezado con las asignaturas del Máster de Secundaria, siguiendo la perspectiva desarrollada que también se ha respetado en el diseño inicial de las nuevas asignaturas. Aunque el proceso de investigación con los alumnos se ha retrasado, sí hemos podido llevar a cabo algunas actividades en común y otras individuales para analizar la relación entre uso de las TIC y desarrollo de la competencia lectoescritora.

Desde las once competencias (Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre) que los estudiantes deben adquirir nos informan muy directamente sobre las características que debe tener cualquier título enfocado a la docencia. Se establecen con referencias muy concretas, y no van dirigidas a una repetición de los contenidos estudiados en el grado, sino a una formación general pedagógica, particularmente en didácticas específicas. Respecto al desarrollo de la competencia lectora podemos destacar los siguientes puntos:

3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.
5. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.
6. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.
7. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar los problemas de disciplina y resolución de conflictos.

Los cuatro puntos anteriores de la LOE, son las referencias que hemos trabajado, a lo largo del curso, en tres asignaturas vinculadas a nuestra área de conocimiento:

- Didáctica de la Lengua y la Literatura (Castellano) en Secundaria y Bachillerato.
- Investigación, innovación y uso de las TIC en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- La formación del lector literario en Educación Secundaria y Bachillerato.

Podemos deducir de su título la importancia de la Lectura y las TIC como elementos fundamentales en la formación del nuevo docente. Asimismo el desarrollo de las competencias y los contenidos antes mencionados se pueden encontrar en las fichas de las asignaturas recogidas en la web del máster: <http://educacio.ua.es/es/master-secundaria/master-en-profesorado-de-educacion-secundaria.html>.

De las múltiples actividades podemos destacar las incluidas en la red social <http://didacticalenguayliteratura.ning.com> donde se ha creado un grupo de trabajo para compartir los documentos con la Universidad del Bío Bío y otro para las asignaturas del Máster. También en <http://didacticalenguayliteraturaua.blogspot.com> podemos acceder a los enlaces de los blogs del alumnado del Máster que recogen varias de estas actividades como reseñas de obras de literatura infantil y juvenil, reflexiones sobre la integración de internet y otras herramientas como la pizarra digital en la Didáctica de la Lengua y la Literatura y actividades de intercambio de libros y consejos de lectura. A través de ellos podemos comprobar cómo la perspectiva del alumnado ha ido cambiando y el uso de las TIC es ya una realidad para la labor docente de muchos de ellos.

Ya en 1990 Brown planteaba que “la reforma del modelo de formación del profesorado no tendrá éxito si no hay un cambio en el comportamiento de los que enseñan a los futuros profesionales”. Cualquier alumno aprende por imitación los métodos con los que han sido enseñado y tiende a reproducirlos en su futura actuación docente (Estepa, 1998) por lo que la primera cuestión es reflexionar sobre nuestra práctica docente.

CONCLUSIONES.

Ante la problemática definida con anterioridad, no hemos podido llegar a las conclusiones detectadas en nuestro desarrollo docente. Consideramos, tal y como expusimos en la petición del proyecto, que es un trabajo necesario, no sólo para ver las deficiencias en lectoescritura de nuestros alumnos, sino como proyección para los futuros docentes desde una nueva perspectiva profesional.

Para terminar, como vemos es una investigación en proceso de desarrollo, paralela a la implantación del EEES, sin olvidar la situación chilena. Incluso podríamos aventurar que esta investigación no llegará a definir sus conclusiones finales hasta que estos nuevos alumnos de grados de la Facultad de Educación, maestrías en Chile y Máster de Secundaria ejerzan como maestros y profesores integrando las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, R.T. (1990): "A "model" proposal for reform in teacher training". En *Educational Psychology Review*, núm. 2 (3).
- Coll, C. y Martí, E. (2001): "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología de la educación escolar.*, Madrid: Alianza, 157-186.
- Estepa, J. (1998): "El conocimiento escolar en la formación del profesorado de Ciencias Sociales". *Investigación en la escuela*, núm. 35, 43-52.
- Ferrés, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós.
- González, I; (2010): *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio Europeo de Educación superior*. Barcelona. Graó
- Krüger, K. (2006) : "El concepto de Sociedad del Conocimiento" en *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XI, nº 683. Universidad de Barcelona.
- Lara, T. (2009) "Alfabetizar en la cultura digital" en AA.VV. *La competencia digital en el área de lengua*, Barcelona, Octaedro
- Martí, E. (2003): *Representar el mundo externamente*. Madrid: Visor Aprendizaje..
- Martí, E., Gómez-Granell, C., García-Milà, M., Orozco, M. y Steren, B. (1996): "Piaget y Vigotsky. La construcción mediada de los aprendizajes escolares". *Revista latinoamericana de psicología*, 28 (3), 473-495.
- Monereo. C.; Pozo, I. (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.
- Perkins, D.N. (1995): *La escuela inteligente*. Barcelona. Gedisa.
- PISA 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*, <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Putnam, R; Borko, H. (2000): "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en Biddle, B.; Good, T.; Goodson, I. (eds.): *La enseñanza y los profesores. i. La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- Simone, R. (2000): *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus.
- Tolchinsky, L. Y Simó R. (2001) *Escribir y leer a través del curriculum*, Barcelona, ICE UB