

Creación de preguntas de preparación para promover las lecturas asignadas en cursos de contenido en lenguas extranjeras

JUAN PABLO RODRÍGUEZ PRIETO
Universidad de Florida, Estados Unidos

Introducción

Siempre es un reto el que los profesores nos aseguremos que los estudiantes van al día con las lecturas asignadas, mucho más en una clase de contenido en la que la lengua extranjera es el medio de comunicación y no el tema de estudio. La acumulación de lecturas atrasadas puede producir un efecto dominó, que incluso lleve al estudiante al fracaso o a abandonar la clase a mitad del semestre. El llevar las lecturas y las tareas al día evitará la acumulación de trabajo y estrés, que al final del semestre se suele experimentar. Por ello, en mi opinión, otra tarea del profesor es la de asegurarse que los estudiantes entiendan el valor de realizar el trabajo diario y constante.

Durante el año académico 2006-07 he tenido la oportunidad de enseñar el curso "Introducción a la Lingüística Hispánica" en la Universidad de Florida bajo la supervisión del Dr. Joaquim Camps. Se trata de un curso de español avanzado de unos cuatro meses de instrucción, en el que se presenta una introducción general a las áreas más relevantes de la lingüística hispánica: fonética, morfología, sintaxis, semántica, pragmática, adquisición de segundas lenguas, educación bilingüe, historia de la lengua española y variación regional y social. El curso combina la discusión de cuestiones teóricas con la realización de ejercicios prácticos. La lengua de enseñanza, tareas, exámenes y horas de consulta es el español. La evaluación de los estudiantes se lleva a cabo a través de 10 tareas, 3 exámenes parciales y una nota de participación global¹.

El principal libro de texto es: Hualde, J. I., Olarrea, A. y Escobar, A. M.: *Introducción a la lingüística hispánica*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Además, los estudiantes deben comprar un paquete de lecturas adicionales para aquellas áreas de la lingüística que o bien no aparecen en dicho libro o bien se utilizan para complementar y ampliar la lectura del mismo. En el programa de la asignatura se menciona que para la nota de asistencia y participación "los estudiantes deberán venir a clase con las lecturas preparadas y dispuestos a participar activamente en la discusión y en las actividades de la clase". No obstante, no se especifica cuánto porcentaje de la nota de participación se asignará a cada actividad.

¹ Los porcentajes del semestre de otoño 2006 fueron 15% para las tareas, 75% para los exámenes y 10% para la participación. En primavera 2007 las tareas tuvieron el 20%, los exámenes el 70% y la participación el 10%.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/3 – 25 de mayo de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



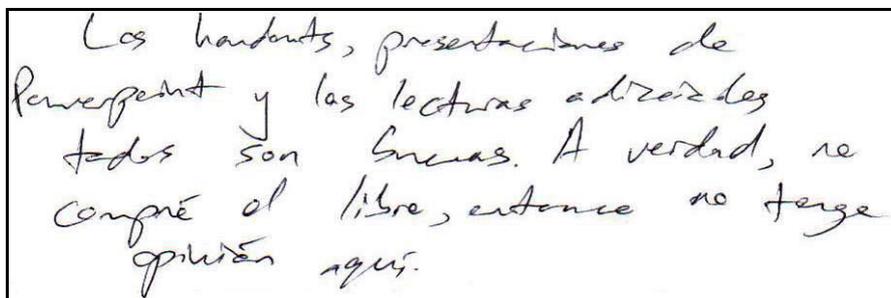
Quizás sea éste el principal problema, que los profesores damos por hecho que los estudiantes de niveles avanzados toman las clases por decisión propia y van a venir lo suficientemente motivados a clase como para realizar todo lo que consideremos apropiado para su aprendizaje.

1. ¿Qué se entiende por “lecturas preparadas”?

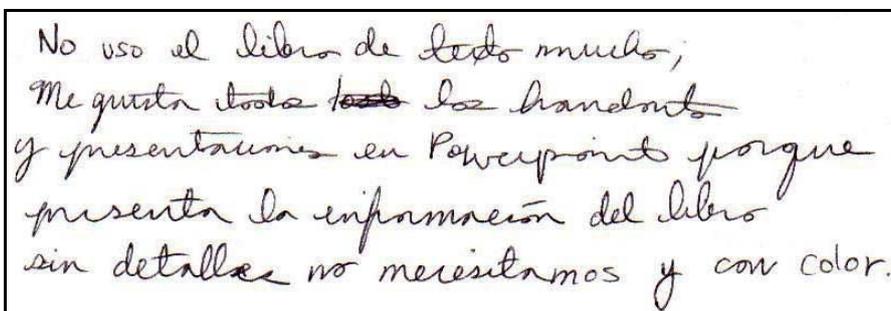
Al final del semestre de otoño 2006 asigné una tarea adicional optativa que, en realidad, era una breve encuesta sobre la clase. Mi objetivo era conocer las áreas que más y que menos les habían gustado de la lingüística hispánica vistas durante el semestre, a la vez que ofrecerles la oportunidad de proponer cambios y dar sugerencias sobre el contenido y la dinámica de la clase para futuros semestres. En una de las preguntas les pedía su opinión sobre los materiales utilizados en la clase. La pregunta era la siguiente: “¿Qué opinión tiene de todos los materiales de clase? Por favor, haga referencia al libro de texto, *handouts*, presentaciones en PowerPoint, lecturas adicionales, etc...”. Lo que me preocupó fue encontrar que un par de estudiantes no me pudieron dar su opinión sobre el libro de texto ya que, o bien no se lo habían comprado o bien no lo usaron mucho (ver Imágenes 1 y 2). Pero en realidad debieran haberlo usado como mínimo tres veces por semana durante la mayor parte del semestre. Si esto es lo que dos estudiantes se atrevieron a comentar en la encuesta, es posible que otros tantos estudiantes hicieran lo mismo pero no quisieron sincerarse por miedo a posibles represalias pues, en el momento de dicha encuesta, el último examen todavía no lo habían realizado.

IMÁGENES 1 y 2

Opiniones de dos estudiantes sobre el libro de texto de la clase



Los *handouts*, presentaciones de PowerPoint y las lecturas adicionales todos son buenas. A verdad, no compré el libro, entonces no tengo opinión aquí.



No uso el libro de texto mucho; Me gusta ~~todo~~ los *handouts* y presentaciones en PowerPoint porque presenta la información del libro sin detalles no necesarios y con color.

En realidad yo siempre había dado por hecho que la mayoría de estudiantes vinieron preparados a clase. Pero más bien pareciese que dejaban las lecturas a un lado hasta justo antes de cada examen o

hasta después de la clase, una vez comprobaran que podrían tener resumido el contenido de la misma en una presentación PowerPoint o no. Un profesor entiende que el venir a clase preparado es haber realizado las lecturas y tareas asignadas para cada día de clase. Quizás un estudiante entienda que solo hace referencia a las tareas y al hecho de haber estudiado suficiente para cada examen.

2. Pasos para la creación de un objetivo para las lecturas

Para el siguiente semestre de instrucción, el de la primavera 2007, pensé en la mejor manera de forzar indirectamente al estudiante no solo a comprar el libro de texto y las lecturas adicionales sino, lo que es más importante, a usarlo antes de cada clase. La propuesta que expongo a continuación es la decisión que finalmente tomé y que, en mi opinión, dio sus frutos durante y al final del semestre.

Paso 1: Crear un objetivo

Para forzar al estudiante a venir con las lecturas preparadas, se me ocurrió diseñar una serie de preguntas de comprensión para cada clase. La idea fue que siempre tuviesen un objetivo a la hora de leer. De esta manera, la lectura estaría guiada, ya que en cada sección habría que estar pendientes de la información que se va leyendo para poder responder las preguntas. Al crearlas, procuraba que no se pudiesen responder si no se leían las lecturas asignadas. Para cada clase diseñé entre 4 y 7 preguntas de preparación. Todas podían responderse de manera muy breve y siempre intentaba elegir aquellos conceptos que consideraba clave y que fuesen a aparecer más adelante en las tareas, en los exámenes, etc. Por otro lado, variaba los tipos de pregunta de día en día, lo que ayudaría a no aburrir al estudiante siempre con las mismas preguntas de definición o ejemplos. En la Tabla 1 puede ver los diferentes tipos de preguntas que combiné en cada clase, con algunos ejemplos. Para no abrumar al estudiante con una lista de preguntas infinitas a realizar durante el semestre, solo les entregaba las correspondientes a una sección de contenido (semántica, fonética, etc.) un par de días antes de comenzar dicha sección. En la Tabla 2 puede verse un ejemplo de las preguntas de preparación para una clase en concreto. Para agilizar la corrección, recomiendo tener las respuestas correctas al lado de cada pregunta, de tal manera que mientras el estudiante ofrece la respuesta se va comprobando que lo va diciendo correctamente. De igual manera, si vemos que se le olvida algún detalle se puede completar la información de manera rápida mientras vamos anotando la fecha en la columna correspondiente (positiva o negativa) y mientras vamos cogiendo la siguiente ficha.

TABLA 1
Tipos y ejemplos de preguntas de preparación para clase

TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO
DEFINICIONES: El estudiante debe definir un concepto. A veces también se les pide dar un ejemplo.	¿Qué es un alomorfo? Dé un ejemplo.
CIERTO-FALSO: Para una serie de afirmaciones o ejemplos, hay que decidir si la información es verdadera o no.	¿Cierto o falso? (a) Los alófonos, al ser sonidos "concretos", se pueden pronunciar, pero los fonemas no. (b) Cada fonema solamente puede tener un alófono. (c) Los alófonos se transcriben entre líneas inclinadas / /.

<p>CLASIFICACIÓN: El estudiante debe clasificar oraciones, fonemas, morfemas, sintagmas, palabras, etc., en base a una serie de categorías propuestas.</p>	<p>Clasifique estas oraciones compuestas indicando primero si son coordinadas (C) o subordinadas (S) y luego el tipo específico: MODELO: O te callas o te doy un golpe. ___C___ <u>disyuntiva</u> (a) Necesito que me ayudes con la tarea. (b) Eres muy guapo pero no quiero ser tu novia. (c) Lo compré donde siempre tienen precios bajos. (d) Ni sabe cantar ni sabe bailar.</p>
<p>EJEMPLOS: El estudiante debe dar un ejemplo original para cada concepto.</p>	<p>Dé un ejemplo de una palabra aguda, otra llana y otra esdrújula diferentes a las propuestas en la lectura.</p>
<p>EXPLICACIÓN: El estudiante debe ofrecer una breve explicación del tema que se le pide.</p>	<p>¿Cuál fue el origen del campo de la adquisición de segundas lenguas? ¿Qué cambio importante se produjo?</p>
<p>ELECCIÓN: De una lista de opciones, hay que elegir la que mejor complete la información.</p>	<p>Cuando tenemos una consonante entre dos vocales, dicha consonante siempre forma una sílaba... (a) juntándose a la vocal siguiente, (b) por sí misma, (c) juntándose a la vocal anterior.</p>
<p>COMPLETAR: El estudiante debe completar una serie de afirmaciones, mapas o gráficos con vacíos de información.</p>	<p>Complete la estructura de todo sintagma. Es decir, ¿qué debemos colocar en las posiciones indicadas con números?</p>
<p>DIFERENCIAS: El estudiante debe comparar dos conceptos y encontrar una diferencia.</p>	<p>¿Cuál es la diferencia entre palabras patrimoniales y cultismos?</p>
<p>PREGUNTAS ABIERTAS: Se le pide al estudiante que dé su opinión personal sobre un tema.</p>	<p>De las 6 grandes zonas dialectales propuestas en el libro, ¿cuál te parece la más interesante? ¿Por qué?</p>

TABLA 2

Ejemplo de preguntas de preparación para una clase y las respuestas correctas

TEMA DE LA CLASE	LECTURA ASIGNADA
Morfología: Conceptos básicos y flexión nominal.	Hualde, J. I., Olarrea, A. y Escobar, A. M.: <i>Introducción a la lingüística hispánica</i> , Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp 123-145.
PREGUNTAS DE PREPARACIÓN	RESPUESTAS CORRECTAS
P1: ¿Qué es un morfema? P2: ¿Qué tipos de afijos mencionan en la lectura? ¿En qué se diferencian? P3: Clasifique los siguientes sufijos como flexivos o derivativos: (a) /- es/ de plural, (b) /- ía/ del imperfecto, (c) /- al/ en <i>dominical</i> , (d) /- ero/ en <i>carnicero</i> .	R1: La unidad mínima con significado. R2: Sufijos y prefijos. Los sufijos van después de la raíz, los prefijos van delante de la raíz. R3: A y B son flexivos, C y D son derivativos.

<p>P4: ¿Qué tipos de palabras del español pertenecen a categorías cerradas?</p> <p>P5: ¿Qué es un alomorfo? Dé un ejemplo.</p> <p>P6: ¿Cierto o falso? (a) Los sustantivos pueden tener género masculino, femenino o neutro, (b) en español hay palabras que tienen la misma forma para el singular que para el plural, (c) todas las palabras que terminan en -a son femeninas, (d) el género de los adjetivos en español concuerda con el de los nombres a los que modifican.</p> <p>P7: ¿Hay algún tipo de palabras que mantienen caso en español o se trata más bien de una característica del latín? Justifique.</p>	<p>R4: Pronombres, preposiciones y conjunciones.</p> <p>R5: Las diferentes variantes en que podemos encontrar un mismo morfema, ya sea raíz o afijo: /pod-/, /pwe-/ y /pud-/.</p> <p>R6: A= F pero los pronombres sí. B= C como <i>lunes</i>. C= F como <i>el artista</i>. D= C.</p> <p>R7: Los pronombres personales del español distinguen todavía cuatro casos en base a su función sintáctica dentro de la oración: nominativo (yo), acusativo (me), dativo (me) y preposicional (mí, conmigo).</p>
---	---

Paso 2: Crear una recompensa razonable

No creo que sea buena idea simplemente cargar al estudiante con trabajo adicional sin ningún tipo de recompensa. Por otro lado, tampoco se trata de darles regalitos ni de exaltar el cumplimiento de una tarea que realmente deben hacer antes de cada una de sus clases: realizar las lecturas asignadas. Más bien se trata de hacerles conscientes de que las preguntas de comprensión les van a ayudar a guiar sus lecturas, además de servir para completar las tareas o como repaso para los exámenes, y de que si trabajan poco a poco durante el semestre, además van a tener asegurada una buena nota final de participación.

Por cada pregunta de preparación que les tocase responder les asignaría un punto negativo o positivo en base a su respuesta. Les expliqué al inicio del semestre que el número total de puntos positivos y negativos obtenidos durante el mismo se tendría en cuenta al asignar la nota de participación, que tiene un porcentaje de 10 puntos de la nota final. Es decir, por venir un par de días a clase sin leer las lecturas asignadas no afectaría de manera negativa esa nota si han acumulado muchas más positivas. El tener un patrón constante de notas negativas sería lo que les afectaría en su nota final. No obstante, nunca mencioné cuánto por ciento de la nota de participación se tomaría en cuenta para la parte de preparación a clase. Los estudiantes estadounidenses ya saben que 10 puntos hacen la diferencia entre una letra u otra de su nota final (A, B, C...). Por ello mantuve esa incógnita sin respuesta pues si, por ejemplo, les anunciase que estas preguntas afectarían 3 puntos de los 10 del porcentaje de participación, quizás no les importase tanto perder esos puntos.

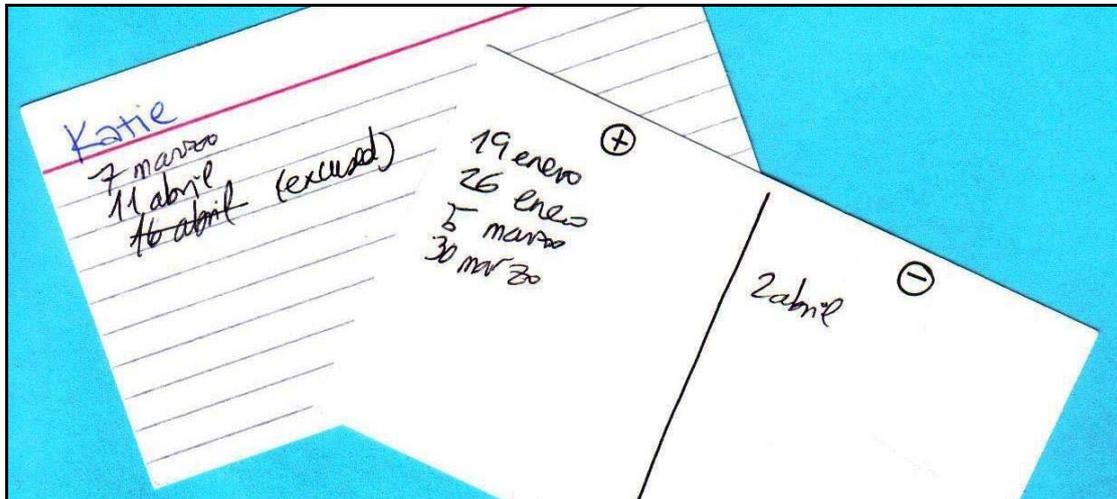
Paso 3: Neutralizar posibles estrategias de evasión

Lo primero que hice fue pensar en la manera de controlar la asistencia y la participación en la clase de una manera fácil y sencilla. Normalmente solía pasar lista de manera oral o bien dejarles una hoja en blanco para que firmasen. Pero lo que hice en la primavera del 2007 fue tener un taco de fichas por clase. El primer día de enseñanza les di una ficha a cada estudiante y les pedí que escribiesen su nombre en la parte frontal superior, tal y como querían que les llamase durante el semestre (ver Imagen 3). El espacio sobrante se utilizaría para anotar sus ausencias. Al final del semestre bastó con dar un vistazo rápido a todas las

fichas para saber quiénes y con cuántos puntos serían penalizados en la nota final de participación². El reverso de la ficha lo dividí en dos secciones, una positiva y una negativa (ver Imagen 3) donde apuntaría los días que respondieron a una pregunta, bien de manera satisfactoria o no.

IMAGEN 3

Ejemplo de ficha de un estudiante para la nota de participación y preparación para la clase



Al comenzar la clase barajaba las fichas de participación y elegía al azar a un estudiante para hacerle una pregunta. Y así pregunta tras pregunta hasta terminarlas todas. Si el/la estudiante respondía correctamente y de manera rápida leyendo sus apuntes, escribía la fecha en la columna del positivo. De lo contrario, en la columna negativa. El elegir los nombres al azar servía para no darles ningún indicio de quién tendría el siguiente turno o la siguiente pregunta por responder. El escaso número de estudiantes por clase (22) y la gran cantidad de preguntas realizadas a lo largo del semestre (180), les brindó la oportunidad de responder varias preguntas de preparación durante el semestre, pese a que la elección de los nombres fuese al azar. El que un estudiante esté sentado en la tercera fila o al fondo de la clase no le serviría de nada para adivinar cuándo y qué pregunta le tocaría responder.

Paso 4: Ser firme y constante

Si se toma la decisión de crearles preguntas de comprensión, hay que llevarlo a cabo durante todo el periodo de instrucción. Si se limitase a una porción del curso, podría darles la impresión de que lo anterior fue una especie de juego y que a partir de ese momento ya no importa tanto el contenido de las lecturas. Por otro lado, hay que ser firmes a la hora de darles el punto positivo o negativo en base a sus respuestas. Si hay indicios o clara evidencia de que el estudiante no ha venido preparado a clase, hay que darle el punto negativo. Si cualquier respuesta siempre es considerada positiva, perdemos esa necesidad de que tengan que leer y entender las lecturas, que es el objetivo principal de las preguntas de preparación.

² Los estudiantes tenían hasta tres ausencias posibles para las cuales no sería necesaria ninguna explicación ni documentación. Por cada ausencia no excusada después de esas tres, se restarían 3 puntos de la nota final de participación hasta un máximo de 10.

3. Un pequeño gran cambio

Muchas son las razones que pueden explicar el que un grupo de estudiantes obtenga mejores notas que otro o que haya una mejor química con el instructor. No obstante, me gustaría mencionar algunos cambios que observé en la clase de primavera con respecto a la de otoño. En mi opinión, dichos cambios pudieron ser motivados por el simple hecho de crear un objetivo para cada lectura asignada que había de ser completado por toda la clase.

Desde el principio del semestre fui constante a la hora de darles las preguntas antes de cada sección a cubrir. También fui firme a la hora de penalizar a aquellos estudiantes que se notaba que no estaban preparados. En la mayoría de los casos, el/la estudiante que no pudo responder a una pregunta en un día dado, cambió de actitud y procuró venir a partir de ese día preparado/a a la clase. El hecho de no poder responder a una pregunta nada más haberle nombrado en voz alta, creaba unos segundos de silencio en los que apuntaba la fecha en la columna negativa de su ficha personal. Esta dinámica pudo ayudar, de una manera muy sutil pero directa, a crear una presión de grupo para que en las siguientes clases no le volviese a ocurrir lo mismo. De lo contrario, eso nos indicaría a toda la clase que esa persona no está trabajando como debe. Por eso siempre elegía a los estudiantes al azar, para que no tuviesen la menor idea de cuando les tocaría responder una de esas preguntas. También es cierto que hubo algún estudiante que, de manera esporádica, buscó las respuestas sentado en el aula unos minutos antes de comenzar la clase. Pero incluso esa actitud ya me parece un avance, pues en realidad estaban practicando la estrategia de escaneo de información en las lecturas asignadas para encontrar las respuestas. No creo que hubiesen escaneado la lectura de esa manera antes de comenzar la clase si no hubiesen tenido la necesidad de responder las preguntas de preparación.

Un cambio más significativo fue el que los estudiantes tomaran más confianza para hacer preguntas durante toda la clase. Al principio preguntaron antes de dar sus respuestas a las preguntas de preparación, para asegurarse de que entendieron lo que se les preguntaba. Por ejemplo, comentarios del tipo "No estoy seguro de la diferencia entre un fonema y un alófono y por eso creo que la respuesta es Cierto" o "¿Me puede dar un ejemplo de a qué se refiere cuando menciona X?" fueron muy frecuentes. Yo siempre pedía al resto de la clase que ayudasen a clarificar esas dudas y creo que eso les dio mayor confianza para hacer más preguntas durante el resto de los 50 minutos que duraba la clase. Les di plena confianza para que ofreciesen sus propias ideas o interpretaciones aunque fuesen completamente erróneas. En aquellos casos en los que no estaban seguros de sus respuestas o nadie era capaz de responder correctamente, les ofrecí la solución.

Sin duda alguna, el cambio que un instructor siempre desearía obtener es la mejoría en las notas finales de los estudiantes. Para comprobar si hubo algún indicio de mejoría en este aspecto, utilizaré las notas medias de los dos grupos en los exámenes ya que el mayor porcentaje de la nota final corresponde a la de los exámenes (75% en otoño, 70% en primavera) y porque, a diferencia de las tareas (15% en otoño, 20% en primavera), en ellos deben responder a preguntas breves y ejercicios prácticos sin ningún tipo de ayuda externa. Para la primavera utilicé los mismos planes de clase que en otoño con cambios menores. Del mismo modo, ambos grupos realizaron 10 tareas obligatorias que yo mismo diseñé durante el otoño y que reciclé con cambios mínimos para la primavera. Tanto en el otoño de 2006 como en la primavera de 2007 tuve 22 estudiantes, 7 hombres y 15 mujeres cada semestre. Los 3 exámenes parciales tuvieron el

mismo formato tanto en otoño como en primavera³, que combina diferentes tipos de actividades: breves definiciones, actividades de cierto/falso, actividades de relacionar conceptos en una columna con sus ejemplos o definiciones en otra, completar información en una tabla, identificar ejemplos de un fenómeno en concreto de entre una lista de posibles candidatos, etc. Es decir, la principal fuente de variación de un semestre a otro fue la inclusión de las actividades de preparación en la dinámica de la clase.

En el semestre de primavera es cuando se suelen reciclar exámenes de semestres anteriores en vez de crearlos de cero. De hecho, como puede verse en la Tabla 3, la mayoría de las actividades en los exámenes 1 y 2 de la primavera fueron iguales en formato, pero con ejemplos o conceptos diferentes respecto al de otoño (57.89% y 78.57%, respectivamente), mientras que en el examen 3 la mayoría fueron iguales o con un simple cambio de orden de los ejemplos (73.33%). De media, los 3 exámenes fueron completamente iguales o con cambios menores de ejemplos o conceptos en un 93.33% (examen 1 = 100%, examen 2 = 100%, examen 3 = 80%).

TABLA 3

Porcentajes de similitud en base al número y tipo de actividades usados en los exámenes de dos semestres consecutivos

TIPO DE ACTIVIDADES EN EL EXAMEN DE PRIMAVERA 2007 RESPECTO AL EXAMEN DE OTOÑO 2006	EXAMEN	NÚMERO DE ACTIVIDADES	PORCENTAJE DEL EXAMEN
Completamente iguales o solamente con un cambio de orden de los ejemplos	1	8/19	42.10%
	2	3/14	21.42%
	3	11/15	73.33%
Iguales en formato (C/F, definición, etc.) pero con algunos ejemplos o conceptos diferentes	1	11/19	57.89%
	2	11/14	78.57%
	3	1/15	6.66%
Nuevas o completamente diferentes en formato y contenido	1	0/19	0%
	2	0/14	0%
	3	3/15	20%

Teniendo en cuenta los datos anteriores, y como puede verse en la Tabla 4, la nota media en los tres exámenes de la clase de primavera siempre fue un poco mejor que la de la clase de otoño (2.36% en el examen 1, 1% en el examen 2 y 2.50% en el examen 3). En mi opinión, parte de este pequeño gran cambio se debe a la introducción de las preguntas de preparación de clase ya que, en general, los estudiantes vinieron mejor preparados e interesados en el contenido de la misma. Cabe también destacar que, según mi experiencia, los estudiantes suelen estar más cansados y estresados durante el semestre de primavera que durante el de otoño, posiblemente porque se acerca la época de vacaciones estivales y ya se trae acumulada la carga lectiva del semestre anterior. Además, suele haber estudiantes que se van a graduar en la primavera y su capacidad de trabajo, en general, suele decrecer por su confianza en que ya nada les va a detener de graduarse en unas cuantas semanas. Considero que el haber obtenido mejores medias en los

³ No obstante, el examen 3 de otoño tenía tres actividades con contenido de exámenes anteriores. El examen 3 de primavera fue completamente parcial.

exámenes en el “peor” de los dos semestres es incluso un logro mayor, pues la tendencia suele ser a la inversa.

TABLA 4
Intervalos y nota media de los dos grupos en los exámenes parciales

		EXAMEN 1	EXAMEN 2	EXAMEN 3
Otoño 2006 (22 estudiantes)	Intervalo	64 - 98	80 - 100	67 - 98
	Media	88.54%	90.40%	85.50%
Primavera 2007 (22 estudiantes)	Intervalo	72 - 100	80 - 100	60 - 99
	Media	90.90%	91.40%	88.00%

Tampoco es de extrañar que la nota media en los exámenes aumentase. Aquellos estudiantes que realizaron el trabajo de manera constante vinieron a los exámenes mucho mejor preparados que los del semestre anterior. Realizaron las lecturas de manera paulatina y tuvieron que o bien encontrar y subrayar, o bien copiar en una hoja aparte las respuestas a las preguntas de preparación. Después escucharon y corrigieron sus anotaciones con las respuestas correctas que se dieron al comienzo de cada clase. Y, finalmente, se cubrieron de nuevo los contenidos de la lectura en la dinámica normal de la clase. Es decir, de escuchar los principales conceptos de cada clase una sola vez, pasamos a discutirlo dos veces: al inicio y en la dinámica normal de la clase. Y de leerlos una sola vez, pasamos a leerlo y a utilizarlo de nuevo para responder a las preguntas de preparación, lo que, además, forzaba al estudiante a entenderlo e interpretarlo correctamente. Teniendo en cuenta que la selección de las preguntas de preparación fue de aquellos conceptos clave de cada tema, seguro que les ayudó mucho a la hora de prepararse para un examen. De hecho, en las clases de repaso que precedían a cada examen, los estudiantes de primavera me comentaron que utilizaban las preguntas de preparación, al igual que las tareas, sus anotaciones en el cuaderno, las presentaciones en PowerPoint, etc. para repasar los contenidos principales de cada examen.

En resumen, lo que en principio fue concebido para forzar al estudiante a realizar las lecturas asignadas en el programa del curso, se convirtió también en una herramienta de repaso efectiva que, asimismo, les dio más confianza para hacer preguntas durante toda la clase. Lo que pudiese parecer una pérdida de tiempo al inicio de cada clase, en realidad fue una dinámica efectiva que en ningún momento limitó los contenidos vistos por clase sino que más bien ayudó a reforzarlos. Prueba de ello fue la mejora de los estudiantes en las notas medias de los exámenes parciales.

4. Conclusión

Como acabo de mencionar, la principal fuente de variación del semestre de otoño al de primavera fue el asignar las preguntas de preparación para clase. La manera en que se diseñaron (preguntas breves y variadas de conceptos clave) y en que se llevaron a cabo (día a día, asignadas al azar, entregadas por secciones y con puntaje en la nota de participación) favorecieron la lectura constante de los textos asignados. La nota media en tres exámenes parciales, donde los estudiantes carecían de ayuda externa y que acumulaban el mayor porcentaje de la nota final, mejoró pese a que el formato y el contenido de los mismos en los dos semestres fueron prácticamente idénticos. Por todo ello, se recomienda que en las clases

de español de contenido con lecturas frecuentes el instructor haga el esfuerzo de guiarlas con preguntas breves de preparación. Como versa el título del presente artículo, no se trata de leer por leer, se trata de leer para completar un objetivo. Y si encima el cumplimiento de dicho objetivo conlleva una pequeña recompensa a largo plazo, es decir, al final del semestre, la motivación de llevar a cabo las lecturas asignadas día a día emergerá de manera natural.