

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LEC-  
TORA DE NORMALISTAS EN FORMACIÓN**

**RAFAEL ALEXANDER ORTIZ MONTAÑEZ**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE IDIOMAS  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA  
BUCARAMANGA**

**2019**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE NORMALISTAS EN FORMACIÓN**

**RAFAEL ALEXANDER ORTIZ MONTAÑEZ**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de:  
MAGISTER EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA**

**Director**

**JOSÉ HORACIO ROSALES CUEVA  
Doctor en Ciencias del Lenguaje**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
ESCUELA DE IDIOMAS  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA  
BUCARAMANGA**

**2019**

## DEDICATORIA

*Para Samuel Alejandro,  
María Teresa, José Rafael,  
Elkin Javier, Yonathan Eduardo,  
Adriana Elizabeth y Rito Alfonso.*

*A la memoria de:  
Antonia Manrique,  
Gustavo Portilla,  
Graciela Montañez.*

## AGRADECIMIENTOS

De manera entusiasta y afectiva, reconozco el apoyo y la palabra de aliento en los momentos difíciles, de aquellas personas que, algunas a sabiendas de su importante participación y otras sin saberlo, contribuyeron todos, en gran medida, a que esta aventura, de por sí exigente, se cumpliera a cabalidad y en los términos deseados.

Para ellos mi más sincero aprecio.

*Maye, Dianita, David, Jhon, Nelly, Silvia, Elkin Arturo, María Isabel, Juli, Andrea Paola, Paola Andrea, Ana, Anita, Anny, Mónica, Medardo, Magaly, Juanito, Leo, Nayibe, Jhon, Andrea, Clarita, Giovanny, Óscar Humberto, Olguita, Leonor, Cristian, Luz Margarita, María Helena (Mi primera profesora).*

Además, y con personal admiración y orgullo, reconozco la ardua labor de mis maestros, quienes, con sus enseñanzas, consejos y vocación, también son partícipes de este logro, para ellos toda mi gratitud.

En especial a,

*Edga Mireya, Ana Cecilia, José Horacio, Sonia y Luis Fernando.*

## CONTENIDO

|                                                                                                                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                                                                                                                                                         | <b>16</b> |
| <b>1. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO Y EL DESEMPEÑO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA .....</b>                                                                          | <b>19</b> |
| 1.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....                                                                                                              | 19        |
| 1.2 OBJETIVOS.....                                                                                                                                                                | 25        |
| 1.2.1 Objetivo general. ....                                                                                                                                                      | 25        |
| 1.2.2 Objetivos específicos. ....                                                                                                                                                 | 25        |
| 1.3 ESTADO DEL ARTE.....                                                                                                                                                          | 25        |
| 1.3.1 Reading Comprehension in the Secondary Classroom.....                                                                                                                       | 26        |
| 1.3.2 Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas .....                                                                              | 28        |
| 1.3.3 Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea (ENGAB) ..... | 30        |
| 1.3.4 La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (ENSDMM).....                                    | 32        |
| 1.4 MARCO TEÓRICO .....                                                                                                                                                           | 36        |
| 1.4.1 Enseñanza para la comprensión (EpC).....                                                                                                                                    | 36        |
| 1.4.2 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....                                                                                                                                  | 39        |
| 1.4.3 Enfoque comunicativo .....                                                                                                                                                  | 41        |
| 1.4.4 Estrategias de lectura.....                                                                                                                                                 | 42        |
| 1.5 MARCO CONCEPTUAL .....                                                                                                                                                        | 48        |
| 1.5.1 El Concepto de competencia .....                                                                                                                                            | 48        |

|           |                                                                                                                                 |           |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.6       | MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS .....                                                                                            | 54        |
| 1.6.1     | Fases de desarrollo de la investigación .....                                                                                   | 56        |
| <b>2.</b> | <b>LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA .....</b>                                                                                          | <b>58</b> |
| 2.1       | Análisis de entrevistas sobre la motivación para ser docentes y los hábitos de lectura de los informantes (primer grupo) .....  | 59        |
| 2.2       | Prueba inicial para la identificación de la comprensión lectora (primer grupo) ...                                              | 61        |
| 2.2.1     | Desmotivación y falta de interés .....                                                                                          | 64        |
| 2.2.2     | Flexibilidad excesiva del sistema de la institución educativa .....                                                             | 64        |
| 2.2.3     | Inasistencia e impuntualidad por parte de los estudiantes .....                                                                 | 65        |
| 2.2.4     | Interrupción constante de las actividades académicas .....                                                                      | 66        |
| 2.3       | Análisis de entrevistas sobre la motivación para ser docentes y los hábitos de lectura de los informantes (segundo grupo) ..... | 67        |
| 2.4       | Prueba inicial para la identificación de la comprensión lectora (segundo grupo) .....                                           | 73        |
| <b>3.</b> | <b>DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>                                                                                   | <b>76</b> |
| 3.1       | Intervención, evaluación y análisis .....                                                                                       | 83        |
| 3.1.1     | Sesión 1 .....                                                                                                                  | 84        |
| 3.1.2     | Sesión 2 .....                                                                                                                  | 89        |
| 3.1.3     | Sesiones 3 y 4.....                                                                                                             | 92        |
| 3.1.4     | Sesiones 5 y 6.....                                                                                                             | 97        |
| 3.1.5     | Visita final .....                                                                                                              | 106       |
| 3.2       | Identificación de factores que problematizan la implementación de esta propuesta didáctica .....                                | 106       |
| 3.3       | Análisis sobre los modos y formas de ser en los estudiantes de formación complementaria.....                                    | 109       |

|           |                                                                                                                                        |            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.1     | Recurrencias de las actuaciones de los sujetos frente al proceso lector y de formación según los discursos enunciados.....             | 110        |
| 3.3.2     | El propósito de los sujetos normalistas en formación y las incidencias de otros factores en el desempeño y competencias lectoras ..... | 112        |
| 3.3.3     | Los modos de ser y hacer: un sistema de sujetos motivados y desmotivados frente a procesos lectores .....                              | 115        |
| <b>4.</b> | <b>CONCLUSIONES .....</b>                                                                                                              | <b>119</b> |
| <b>5.</b> | <b>PROYECCIÓN Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>                                                                              | <b>124</b> |

## LISTA DE IMÁGENES

|           |                                                                          |    |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 1  | Sábanas de resultados genéricos. Pruebas Saber Pro 2016.<br>CFC ENS..... | 23 |
| Imagen 2  | Sábanas de resultados genéricos. Pruebas Saber Pro 2017.<br>CFC ENS..... | 24 |
| Imagen 3  | Prueba Inicial. Grupo 1.....                                             | 62 |
| Imagen 4  | Motivación y hábitos (primer grupo).....                                 | 69 |
| Imagen 5  | Motivación y hábitos (segundo grupo).....                                | 86 |
| Imagen 6  | Secuencia descriptiva .....                                              | 93 |
| Imagen 7  | Secuencia narrativa.....                                                 | 94 |
| Imagen 8  | Secuencia descriptiva – expositiva.....                                  | 94 |
| Imagen 9  | Secuencia argumentativa.....                                             | 97 |
| Imagen 10 | Taller hechos y opiniones.....                                           | 99 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|           |                                                                                                                                                                  |     |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1 | Periodicidad de lectura.....                                                                                                                                     | 70  |
| Gráfico 2 | ¿Cuál fue el último texto literario que leyó?.....                                                                                                               | 71  |
| Gráfico 3 | Estrategias de comprensión lectora.....                                                                                                                          | 72  |
| Gráfico 4 | Recurrencias discursivas de sujetos normalistas en formación<br>que configuran su propósito profesional y la incidencia de los<br>otros actores en el mismo..... | 113 |
| Gráfico 5 | Esquema de motivaciones de los sujetos.....                                                                                                                      | 117 |

## LISTA DE TABLAS

|         |                                                             |     |
|---------|-------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1 | Secuencia didáctica.....                                    | 76  |
| Tabla 2 | Aspectos recurrentes que inciden en el desempeño lector.... | 110 |

## LISTA DE ANEXOS

|         |                              |     |
|---------|------------------------------|-----|
| Anexo A | Prueba Inicial. Grupo 1..... | 130 |
| Anexo B | Prueba Inicial. Grupo 2..... | 133 |

## RESUMEN

TÍTULO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DE NORMALISTAS EN FORMACIÓN<sup>1</sup>

AUTOR: RAFAEL ALEXANDER ORTIZ MONTAÑEZ<sup>2</sup>

PALABRAS CLAVE: ESTRATEGIAS, LECTURA, COMPRENSIÓN LECTORA, NORMALISTAS, COMPETENCIA COMUNICATIVA.

### DESCRIPCIÓN:

El documento que se presenta a continuación contiene el informe de una investigación cualitativa interpretativa, cuyo objetivo fue, diseñar una intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los normalistas en formación de una Escuela Normal Superior de Norte de Santander, Colombia. Esto debido a que previa indagación realizada en los exámenes de Estado, Pruebas Saber 11, Saber Pro, pruebas internacionales PISA y entrevistas a los docentes del Ciclo de Formación Complementaria (CFC), se evidencia que los informantes de la institución seleccionada, presentan bajos niveles de desempeño en comprensión lectora, lo cual influye directamente en su actuación en la vida real, y se constituye como una situación problemática que debe ser mediada desde la didáctica. La metodología de intervención se llevó a cabo en dos fases, *una primera*, de acercamiento para conocer el entorno, los hábitos y caracterizar el desempeño lector de los participantes; y *una segunda fase*, en la que se diseñó una secuencia didáctica con los datos obtenidos de la primera, la respectiva intervención, y una evaluación del aprendizaje y del proceso de investigación. En el estudio se lograron reconocer aspectos que influyen en la comprensión lectora tanto endógenos como exógenos: i) la desmotivación y la falta de interés; ii) la inasistencia e impuntualidad; iii) la intermitencia en el proceso de aprendizaje, por parte de los estudiantes; iv) la flexibilidad excesiva del sistema de la institución educativa; v) la interrupción constante de las actividades académicas; y, vi) el trabajo desarticulado por parte de los profesores del CFC.

---

<sup>1</sup> Trabajo de grado

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: José Horacio Rosales Cuevas, Doctor en Ciencias del Lenguaje.

## ABSTRACT

TITLE: TEACHING STRATEGIES TO IMPROVE THE READING COMPREHENSION OF TRAINING NORMALISTS<sup>3</sup>

AUTHOR: RAFAEL ALEXANDER ORTIZ MONTAÑEZ<sup>4</sup>

KEYWORDS: STRATEGIES, READING, READING COMPREHENSION, NORMALISTS, COMMUNICATIVE COMPETENCE.

### DESCRIPTION:

The document presented below contains the report of an interpretative qualitative research, whose objective was to design a didactic intervention to improve the reading comprehension of the normal teachers in formation of a Normal Superior School in Norte de Santander, Colombia. This is due to the fact that previous research conducted in the State exams, Saber 11 tests, Saber Pro, PISA international tests and interviews with the teachers of the Complementary Training Cycle (CFC), show that the informants of the selected institution have low levels of performance in reading comprehension, which directly influences their performance in real life, and constitutes a problematic situation that must be mediated from the didactics. The intervention methodology was carried out in two phases, a first one, of approach to know the environment, the habits and characterize the reading performance of the participants; and a second phase, in which a didactic sequence was designed with the data obtained from the first, the respective intervention, and an evaluation of the learning and the research process. In the study, aspects that influence reading comprehension both endogenous and exogenous were recognized: i) demotivation and lack of interest; ii) non-attendance and tardiness; iii) the intermittency in the learning process, on the part of the students; iv) excessive flexibility of the educational institution's system; v) the constant interruption of academic activities; and, vi) the disarticulated work by the CFC professors.

---

<sup>3</sup> Master Degree

<sup>4</sup> Faculty of Human Sciences. Language School. Director: José Horacio Rosales Cuevas, Doctor of Language Sciences.

## INTRODUCCIÓN

“Cuando leemos predecimos, nos equivocamos, interpretamos, recapitulamos, nos planteamos preguntas, volvemos a predecir, etc., no se trata tanto de pensar en situaciones muy específicas, cada una para trabajar un aspecto, como de tener presente que la lectura de verdad, la eficaz, utiliza todas estas estrategias cuando es necesario y, en consecuencia, en articular situaciones de enseñanza de la lectura en las que se asegure su aprendizaje significativo”<sup>5</sup>.

El presente documento contiene el informe final de la investigación titulada “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de normalistas en formación”, ejecutada dentro del marco de la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia. A continuación se expone el plan de análisis e intervención educativa de las dificultades en comprensión lectora del grupo objeto, una situación problemática para el aprendizaje de la lengua española, la cual fue mediada didácticamente según los resultados obtenidos de una caracterización de las dificultades de aprendizaje y desempeño de los informantes, un grupo de estudiantes del Ciclo de Formación Complementaria, de una Normal Superior de Norte de Santander, a través de unas fases definidas, que permitieron el diseño, la ejecución y valoración de una intervención didáctica que abordó dicha situación.

En la sección primera del documento, se expone la situación problemática de manera más específica, concerniente a la comprensión lectora de los estudiantes que se preparan en una Escuela Normal Superior (ENS) de Norte de Santander, ciclo de formación complementaria que se reconoce por la instrucción de los futuros maestros destinados a las instituciones educativas urbanas y rurales, oficiales y no oficiales, en los grados que conforman preescolar y primaria del país. De la misma manera, en esta sección se caracteriza el problema que se pretende intervenir desde una perspectiva didáctica, haciendo lo posible por explicarlo de una forma

---

<sup>5</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa Nº 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. pág. 115.

más detallada para tener una mejor comprensión de este. Finalmente, serán enunciados de manera secuencial los objetivos que se pretenden alcanzar durante el proceso de desarrollo de este proyecto.

En la sección segunda, se encuentra planteado el estado del arte relacionado con la situación problemática, enmarcado en círculos concéntricos de manera deductiva, el cual corresponde a una parte del todo, de la información científica que existe sobre el problema abordado en este informe de trabajo de grado. En esta sección también se plantea el marco teórico en el cual se sustentarán el análisis, diseño, y enfoque de la propuesta, y se precisan algunos conceptos y cómo serán tratados durante el transcurrir de este proyecto de intervención didáctica. Es válido aclarar que esta referencia epistemológica y teórica se basa en un enfoque pedagógico holístico, problematizador y para la comprensión.

En la sección tercera de este informe, se presenta la metodología por medio de la cual se desarrolló el proceso de investigación y de la intervención didáctica. Consistente en dos fases generales, una primera fase, por la cual, a través de una investigación cualitativa-interpretativa de aula, se determinaron las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación del grupo objeto, o del ciclo de formación complementaria de la educación normalista, en una de las Escuela Normal Superior de Norte de Santander. Una segunda fase, basada en los resultados obtenidos en la primera, que consiste en el diseño de una intervención de carácter didáctico; asimismo se describe la ejecución posterior de dicho diseño, la evaluación del aprendizaje de los docentes en formación, y la valoración de la calidad y eficacia de la intervención didáctica. Información de gran importancia, ya que generará nuevo conocimiento en el campo estudiado.

En la sección final, se incluyen los hallazgos obtenidos (tanto didácticos, como de los informantes) durante la ejecución del proyecto. Además de lo anterior, se presenta la bibliografía referenciada en la extensión de este documento, y es necesario

aclarar que no corresponde a todo el universo documental relacionado que fue considerado durante la experiencia que representa esta investigación e intervención didáctica.

## **1. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO Y EL DESEMPEÑO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA**

En este capítulo se abordan el planteamiento del problema, objetivos y aspectos teórico-metodológicos que dan lugar a la configuración de esta propuesta didáctica. A lo largo de este apartado es posible encontrar las delimitaciones del objeto didáctico. También se ubican las descripciones generales sobre el diseño de instrumentos para recopilar información pertinente para posteriores análisis y reformulación de secuencias didácticas.

### **1.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

La comprensión lectora como actividad académica es una de las herramientas imprescindibles que debe desarrollar cada estudiante, pues es por medio de ella que se obtienen los conocimientos de las diferentes asignaturas presentes en el currículo escolar. Leer comprensivamente no solo garantiza aprendizajes significativos, sino la posibilidad de conocer nuevos e infinitos mundos que han sido plasmados en los libros. Se lee para comprender mejor la realidad en la que se vive, para informarse, para entretenerse y disfrutar, para aprender y comunicarse, en resumen, para participar del presente, además, para entender el mundo pasado y visionar el mundo futuro. “Comprender un texto, poder interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable no sólo para superar con éxito la escolaridad obligatoria, sino para desenvolverse en la vida cotidiana en las sociedades letradas”<sup>6</sup>. La lectura provee la materia prima para transformar el pensamiento y poder crear. Pero, no es suficiente con leer, es necesario comprender, alcanzar el nivel de lector autónomo o eficiente, aquel que, i) emplea estrategias de lectura; ii) lee con objetivos claros; iii) se toma la energía y el tiempo necesarios para lograr la meta de lectura propuesta;

---

<sup>6</sup> SOLÉ, Isabel. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. En: Revista Infancia y Aprendizaje. [En línea]. 1987. vol. 39 – 40. p. 1 – 13. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>.

iv) identifica y sabe cómo abordar los diferentes tipos de textos; v) se cuestiona antes, durante y después de la lectura; vi) realiza esquemas donde sintetiza lo leído; vii) verifica y evalúa el funcionamiento de las estrategias de lectura y aproximación a la meta de comprensión; todo lo anterior, constituye un propósito que amplía las posibilidades de éxito de la persona, mejora los procesos de pensamiento y además, permite tomar mejores decisiones en los diferentes ámbitos en que el lector se desenvuelve.

Una creciente necesidad de aprender a leer se presenta en el mundo, dada la importancia, no sólo de aprender a través de los textos, sino de participar del plano laboral. Una sociedad que no lee se condena a sí misma, pues quienes la componen tienen una visión sesgada de la realidad, tienden a tomar decisiones de manera pasional prescindiendo de lo racional, carecen de argumentos sólidos ya que no diferencian los hechos de las opiniones, y evalúan situaciones complejas sin tener claros los aspectos que intervienen; entonces, las sociedades que no promocionan el ejercicio de la lectura dan lugar a que los ciudadanos puedan ser manipulados fácilmente por los medios de comunicación, a través de discursos políticos y recurriendo a las pasiones y necesidades de los sujetos. En síntesis, las personas que no participan de la cultura ni del mundo académico impactan de forma negativa la sociedad a la que pertenecen. Por consecuencia, “leer es participar”, en palabras de Olson, citado por Mateos:

Convertirse en letrado en determinado campo es aprender a compartir un «paradigma». Para ser letrado no basta con conocer las palabras; debe aprenderse cómo participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso implica conocer qué textos son importantes, cómo deben leerse e interpretarse y cómo deben aplicarse en el habla y en la acción<sup>7</sup>.

En otras palabras, quienes no leen, encuentran dificultades para pertenecer al paradigma en el que se desenvuelven, se autoexcluyen, y además constituyen una

---

<sup>7</sup> OLSON, David. El mundo sobre el papel. Citado por: MATEOS, Mar. et al. Didáctica de la lengua castellana y la literatura. Barcelona: GRAÓ, 2011. 207 p. ISBN: 978-84-9980-086-8

cultura poco crítica, poco reflexiva, y que no comprende los complejos sistemas que influyen en la sociedad a la que pertenecen.

Esta investigación surge de la observación y preocupación por las continuas dificultades pre-sentadas por los estudiantes para comprender los textos leídos, problemática observada en diversas instituciones educativas de carácter rural, oficial y privado del país en los distintos niveles que la conforman (primaria, secundaria, media y superior). Dificultades que son más evidentes en los bajos resultados obtenidos en lectura crítica en los exámenes de Estado Saber 3º, 5º, 9º y 11º para Norte de Santander<sup>8</sup>, y las pruebas internacionales PISA<sup>9</sup>, en las cuales Colombia se encuentra en los últimos lugares, debido a que se evalúan competencias y el lenguaje en desempeño, y no solamente memorización, mecanización de conceptos, y contenidos temáticos, procesos ligados a la enseñanza tradicional.

Ahora bien, esta problemática no solo afecta el ranking del país, sino que influye directamente en los estudiantes, quienes son los protagonistas de estas pruebas. Un proceso lector deficiente y una mala comprensión de lo leído los aproximan al fracaso escolar y les dificulta la participación en la sociedad. En esencia, los textos, como representación de la realidad, les permiten a los estudiantes, integrados por dimensiones complejas (cognitiva, social, biológica y afectiva), actuar en el mundo real a partir de la lectura. Puesto que a través del sistema de signos que constituye el lenguaje verbal, tienen la posibilidad de comunicarse por medio del texto interpretado o emitido. De este modo, quien no lee o no comprende está limitado en sus actuaciones en el mundo, pues le es difícil captar ideas, relacionar las situaciones vividas en la realidad, obtener información precisa y poder contrastarla, aprender

---

<sup>8</sup> ICFES. Resultados pruebas Saber lenguaje 3º, 5º, 9º y 11º. 2017. [En línea]. [Citado: 27 abril de 2018]. Disponible en: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>, y <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saber11/agregadosSecretarias.jsf#No-back-button>.

<sup>9</sup> MEN. Resultados pruebas PISA para Colombia 2015. [En línea]. [Citado: 27 de abril de 2018]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/en/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2015/2934-informe-nacional-pisa-2015/file?force-download=1>

por cuenta propia de los textos, comunicarse de manera pertinente y obtener autonomía en la sociedad en la que se desenvuelve. Por ello, la comprensión lectora, además de ser una herramienta esencial de aprendizaje, se torna en un pilar primordial del éxito y la emancipación, y por esto es necesario que los docentes involucrados en la tarea de enseñarla, la aprendan, la dominen y mejoren la competencia en este complejo proceso, para que así tomen mejores decisiones didácticas en el área de Lengua Castellana en el aula. Por lo tanto, la lectura es una actividad esencial para el enriquecimiento intelectual y se ha convertido en una herramienta clave para la educación, por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje; además, es indispensable para el desarrollo de procesos mentales más complejos, y su dominio abre las puertas a nuevos conocimientos en cualquier ámbito educativo.

Según lo expuesto anteriormente, la lectura y la capacidad para comprender e interpretar textos se ha convertido en un indicador no solo cognitivo, sino de estatus social y cultural. Los lectores autónomos o eficientes ocupan mejores trabajos, acceden a conocimientos más complejos y pertinentes, toman mejores decisiones en la vida, pues están en capacidad de comprender el contexto de los sucesos, ven el mundo con mirada crítica, exigen y proponen mejores soluciones a los problemas que se presentan en la cotidianidad, según el Plan Nacional de Lectura y Escritura del MEN:

Numerosos estudios demuestran que quienes leen por placer tienen mejores resultados académicos, avanzan más lejos en el sistema escolar y obtienen después mejores empleos y mayores ingresos que quienes no lo hacen. En esa medida, la lectura no sólo es una de las experiencias humanas más enriquecedoras, sino que también es una herramienta efectiva para lograr mejores oportunidades laborales, económicas y sociales<sup>10</sup>.

Esto crea un distanciamiento entre quienes leen y aquellas personas que están privadas de este privilegio, los libros impresos son un bien de lujo, que sólo unos pocos

---

<sup>10</sup> PNLE. Plan Nacional de lectura y Escritura. Leer es mi cuento. Disponible en: <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/por-que-leer/Paginas/default.aspx>

pueden disfrutar, de la misma manera sucede con la educación de calidad, la cual está íntimamente ligada con los procesos de comprensión lectora, pues para profundizar la brecha de la desigualdad social, en los colegios oficiales del país aún se enseña a leer de manera instrumental, se considera la lectura un simple acto de decodificación, y se evalúa respondiendo preguntas de carácter literal; procesos que en vez de acercar a los estudiantes a lograr la interpretación de los textos, les aleja constante y sistemáticamente de este objetivo.

Expuesta esta problemática de lectura de manera general, se hace pertinente situarla de manera específica en un escenario más asequible y acorde al trabajo de investigación aquí propuesto, de este modo, previa consulta de los resultados de las Pruebas Saber Pro 2016 y 2017 del CFC de una ENS de Norte de Santander, se evidencia que se presentan dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes evaluados por el ICFES, quienes no solo han completado la formación educativa secundaria (por lo menos 10 años) sino que se han preparado durante 4 semestres en el CFC y serán los futuros docentes de preescolar y primaria del país.

Imagen 1. Sabanas de resultados genéricos de Pruebas Saber Pro 2016, CFC ENS

| EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR |          |                         |                                           |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
|------------------------------------------------------|----------|-------------------------|-------------------------------------------|---------|----------------------|-------|---------|---------|---------|-------|-----------------|-------|---------|---------------------------|-------|---------|
| SABER PRO 2016                                       |          |                         |                                           |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| SABANAS RESULTADOS GENÉRICOS                         |          |                         |                                           |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| INSTITUCIÓN: NORMAL SUPERIOR                         |          |                         | MUNICIPIO:                                |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| GRUPO NORMALES SUPERIORES                            |          |                         | PROGRAMA CICLO COMPLEMENTARIO DE ESCUELAS |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| REFERENCIA:                                          |          |                         | ACADÉMICO: NORMALES SUPERIORES            |         |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| NÚMERO REGISTRO                                      | EVALUADO | COMPETENCIAS CIUDADANAS |                                           |         | COMUNICACIÓN ESCRITA |       |         | INGLÉS  |         |       | LECTURA CRÍTICA |       |         | RAZONAMIENTO CUANTITATIVO |       |         |
|                                                      |          | Puntaje                 | Nivel                                     | Quintil | Puntaje              | Nivel | Quintil | Puntaje | Quintil | Nivel | Puntaje         | Nivel | Quintil | Puntaje                   | Nivel | Quintil |
| EK201436707533                                       |          | 8,9                     |                                           | II      | 8,5                  | 3     | I       | 9,6     | A1      | III   | 9,2             | 1     | II      | 9,8                       | 1     | IV      |
| EK201436707731                                       |          | 9,1                     |                                           | III     | 9,8                  | 4     | III     | 9,2     | A-      | I     | 9,5             | 1     | III     | 8,2                       | 1     | I       |
| EK201437315021                                       |          | 10,7                    |                                           | V       | 10,4                 | 5     | IV      | 10,3    | A2      | V     | 10,5            | 2     | V       | 10,9                      | 2     | V       |
| EK201436709067                                       |          | 10,0                    |                                           | V       | 9,5                  | 4     | III     | 10,5    | A2      | V     | 11,8            | 3     | V       | 11,2                      | 2     | V       |
| EK201437315450                                       |          | 11,6                    |                                           | V       | 10,3                 | 5     | IV      | 9,1     | A-      | I     | 10,1            | 2     | IV      | 10,4                      | 1     | V       |
| EK201436709851                                       |          | 8,8                     |                                           | II      | 11,4                 | 6     | V       | 9,5     | A1      | II    | 9,3             | 1     | III     | 10,1                      | 1     | V       |
| EK201436708390                                       |          | 8,9                     |                                           | II      | 9,3                  | 4     | II      | 9,2     | A-      | I     | 9,5             | 1     | III     | 9,6                       | 1     | IV      |
| EK201436709257                                       |          | 9,1                     |                                           | III     | 10,3                 | 5     | IV      | 9,2     | A-      | I     | 10,3            | 2     | V       | 9,0                       | 1     | II      |
| EK201436708614                                       |          | 8,9                     |                                           | II      | 10,4                 | 5     | IV      | 9,6     | A1      | III   | 10,3            | 2     | V       | 9,2                       | 1     | III     |
| EK201437315856                                       |          | 10,8                    |                                           | V       | 9,4                  | 4     | II      | 9,6     | A1      | III   | 10,2            | 2     | IV      | 10,3                      | 1     | V       |
| EK201436708853                                       |          | 9,5                     |                                           | IV      | 7,6                  | 2     | I       | 9,1     | A-      | I     | 10,8            | 2     | V       | 9,1                       | 1     | II      |

Nivel : Nivel de Desempeño

Quintil Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia

Fuente: ICFES

Imagen 2. Sabanas de resultados genéricos de Pruebas Saber Pro 2017, CFC ENS

| EXAMEN DE ESTADO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR<br>SABER PRO 2017<br>SABANAS RESULTADOS GENÉRICOS |          |                         |       |                                            |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------------------------|-------|--------------------------------------------|----------------------|-------|---------|---------|---------|-------|-----------------|-------|---------|---------------------------|-------|---------|
| INSTITUCIÓN: NORMAL SUPERIOR                                                                           |          | MUNICIPIO:              |       | PROGRAMA: CICLO COMPLEMENTARIO DE ESCUELAS |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| GRUPO: NORMALES SUPERIORES                                                                             |          | ACADÉMICO:              |       | NORMALES SUPERIORES                        |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| REFERENCIA:                                                                                            |          |                         |       |                                            |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |
| NÚMERO REGISTRO                                                                                        | EVALUADO | COMPETENCIAS CIUDADANAS |       |                                            | COMUNICACIÓN ESCRITA |       |         | INGLÉS  |         |       | LECTURA CRÍTICA |       |         | RAZONAMIENTO CUANTITATIVO |       |         |
|                                                                                                        |          | Puntaje                 | Nivel | Quintil                                    | Puntaje              | Nivel | Quintil | Puntaje | Quintil | Nivel | Puntaje         | Nivel | Quintil | Puntaje                   | Nivel | Quintil |
| EK201531687482                                                                                         |          | 9,3                     | II    |                                            | 9,1                  | 3     | II      | 9,7     | A1      | III   | 9,3             | 1     | I       | 9,9                       | 1     | I       |
| EK201531656826                                                                                         |          | 10,4                    | V     |                                            | 9,4                  | 4     | II      | 9,9     | A1      | III   | 11,0            | 2     | V       | 10,6                      | 2     | V       |
| EK201531649342                                                                                         |          | 9,0                     | II    |                                            | 10,1                 | 4     | IV      | 9,7     | A1      | III   | 10,2            | 2     | IV      | 9,9                       | 1     | IV      |
| EK201531691450                                                                                         |          | 9,6                     | IV    |                                            | 9,9                  | 4     | III     | 10,2    | A2      | V     | 8,8             | 1     | I       | 9,0                       | 1     | II      |
| EK201531679414                                                                                         |          | 10,4                    | V     |                                            | 11,1                 | 5     | V       | 9,7     | A1      | III   | 10,7            | 2     | V       | 10,0                      | 1     | V       |
| EK201531672286                                                                                         |          | 8,7                     | I     |                                            | 8,9                  | 3     | I       | 9,2     | A-      | I     | 9,3             | 1     | II      | 8,6                       | 1     | I       |
| EK201531675503                                                                                         |          | 9,2                     | II    |                                            | 8,5                  | 3     | I       | 9,6     | A1      | II    | 9,4             | 1     | II      | 9,3                       | 1     | III     |
| EK201531675495                                                                                         |          | 9,6                     | III   |                                            | 9,9                  | 4     | III     | 11,6    | B1      | V     | 12,0            | 3     | V       | 11,2                      | 2     | V       |
| EK201531687474                                                                                         |          | 9,3                     | III   |                                            | 8,9                  | 3     | I       | 10,1    | A2      | IV    | 10,1            | 1     | III     | 9,4                       | 1     | III     |
| EK201531699750                                                                                         |          | 9,1                     | II    |                                            | 8,3                  | 3     | I       | 10,0    | A1      | IV    | 9,8             | 1     | III     | 10,1                      | 1     | V       |
| EK201531695527                                                                                         |          | 9,0                     | II    |                                            | 8,4                  | 3     | I       | 8,8     | A-      | I     | 9,6             | 1     | II      | 10,1                      | 1     | V       |
| EK201531699735                                                                                         |          | 8,6                     | I     |                                            | 8,4                  | 3     | I       | 9,6     | A1      | II    | 9,1             | 1     | I       | 9,9                       | 1     | IV      |
| EK201531664648                                                                                         |          | 10,0                    | IV    |                                            | 10,5                 | 5     | V       | 9,4     | A-      | I     | 9,8             | 1     | III     | 9,4                       | 1     | III     |
| EK201531675487                                                                                         |          | 9,2                     | II    |                                            | 9,5                  | 4     | III     | 10,3    | A2      | V     | 9,9             | 1     | III     | 8,7                       | 1     | I       |
| EK201531683698                                                                                         |          | 9,5                     | III   |                                            | 9,6                  | 4     | III     | 10,1    | A2      | IV    | 10,7            | 2     | V       | 10,1                      | 1     | V       |
| EK201531683680                                                                                         |          | 9,9                     | IV    |                                            | 10,3                 | 5     | IV      | 10,0    | A1      | IV    | 10,0            | 1     | III     | 10,1                      | 1     | V       |
| EK201531691468                                                                                         |          | 10,5                    | V     |                                            | 10,9                 | 5     | V       | 10,2    | A2      | V     | 11,0            | 2     | V       | 9,9                       | 1     | IV      |
| EK201531695535                                                                                         |          | 8,5                     | I     |                                            | 8,7                  | 3     | I       | 10,0    | A1      | IV    | 9,6             | 1     | II      | 8,4                       | 1     | I       |
| EK201531679422                                                                                         |          | 9,2                     | II    |                                            | 7,3                  | 1     | I       | 9,9     | A1      | III   | 9,8             | 1     | III     | 8,9                       | 1     | II      |
| EK201531699743                                                                                         |          | 8,9                     | II    |                                            | 8,3                  | 3     | I       | 10,1    | A2      | IV    | 9,2             | 1     | I       | 9,7                       | 1     | IV      |
| EK201531679406                                                                                         |          | 9,1                     | II    |                                            | 9,0                  | 3     | II      | 9,4     | A-      | I     | 9,8             | 1     | III     | 9,5                       | 1     | III     |
| EK201531658842                                                                                         |          | 8,3                     | I     |                                            | 10,0                 | 4     | III     | 9,5     | A1      | II    | 8,9             | 1     | I       | 10,0                      | 1     | V       |
| EK201531656834                                                                                         |          | 9,5                     | III   |                                            | 10,4                 | 5     | IV      | 10,0    | A1      | IV    | 9,9             | 1     | III     | 9,5                       | 1     | III     |
| Nivel : Nivel de Desempeño. Quintil: Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia.         |          |                         |       |                                            |                      |       |         |         |         |       |                 |       |         |                           |       |         |

Nivel : Nivel de Desempeño

Quintil Indica el quintil del Evaluado en el Grupo de Referencia

Fuente: ICFES

Según los resultados de los exámenes de Estado Saber Pro 2016 y 2017, del CFC de la ENS intervenida (imágenes 1 y 2, respectivamente), de los 34 evaluados solo 2 se encuentran en el nivel de desempeño 3 de lectura crítica, 11 se encuentran en el nivel 2 y 21 en el nivel 1, el más bajo. A partir de la guía de interpretación de resultados de estas pruebas<sup>11</sup>, el nivel de desempeño 3 comprende a aquel estudiante que, “establece inferencias complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este, y además, involucra todo el bagaje cultural y social en el ejercicio lector”. Quienes se encuentran en el nivel 2, “identifican y entienden contenidos explícitos, tienen una comprensión general y reconocen estrategias discursivas y el propósito del texto”, y finalmente, quienes se encuentran en el nivel 1 son “estudiantes que no alcanzan siquiera lo establecido para el nivel 2”. Como se puede observar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes normalistas próximos a graduarse del CFC son preocupantes, por lo tanto, se configura como una situación que se debe investigar de manera puntual, a la cual es posible proponer una solución que permita mejorar la comprensión lectora del grupo objeto, y analizar los resultados obtenidos tanto de la intervención didáctica como del proceso investigativo. Expuesto el problema que se evidencia de comprensión

<sup>11</sup> ICFES. Guía para la interpretación del reporte de resultados en SABER PRO. Bogotá. 2015. ISBN: 978-958-11-0673-8

lectora de los estudiantes normalistas en formación se hace necesario fortalecer la competencia lectora, para que estos puedan desempeñarse comunicativamente de manera eficiente en los diferentes ambientes a los que pertenecen, es decir, en situaciones reales.

## 1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general. Diseñar una intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los normalistas en formación de una ENS de Norte de Santander.

1.2.2 Objetivos específicos. Analizar el nivel de comprensión lectora de los normalistas en formación, a través de una herramienta de evaluación.

- Establecer una secuencia didáctica a partir del análisis de los datos obtenidos en la herramienta de evaluación.
- Llevar a la práctica la secuencia didáctica completa que permita potenciar la comprensión lectora de los normalistas en formación.
- Evaluar la influencia en el aprendizaje de los normalistas en formación, producto de la intervención didáctica.

## 1.3 ESTADO DEL ARTE

Se llevó a cabo una revisión de los trabajos e investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes normalistas, tanto en textos físicos como digitales, del material encontrado se seleccionó el más pertinente y actualizado. En los documentos presentados a continuación, se analizan los aspectos que pueden

aportar a la investigación, tanto en el ámbito teórico como didáctico: aspectos académicos, factores socioculturales y las intenciones y motivaciones de los educandos normalistas; es necesario aclarar que todos los aspectos presentados en las experiencias serán tomados en cuenta, pero se les dará principal atención a aquellos que guarden coherencia con el modelo propuesto en este proyecto didáctico.

1.3.1 Reading Comprehension in the Secondary Classroom. La experiencia *Reading Comprehension in the Secondary Classroom*<sup>12</sup> fue realizada por Kathryn Rowe, para Mankato, Minnesota State University (Estados Unidos), se analizan de manera teórica estrategias y actividades destinadas a los profesores para la enseñanza de la comprensión lectora. El documento se encuentra avalado por el *National Reading Panel*<sup>13</sup> (NRP), entidad del Gobierno de los Estados Unidos encargada de hacer un reporte acerca de las mejores formas de enseñar a leer a los estudiantes. Durante el desarrollo del documento se exponen las estrategias y procesos necesarios para mejorar la comprensión lectora, Rowe citando al National Institute for Literacy: “They proposed reading comprehension strategies that are general and can be used across many different kinds of text. The strategies suggested were: generate questions, answer questions, monitor comprehension, summarize text, and use text structure and graphic organizers”<sup>14</sup>. Cada una de ellas es explicada por la investigadora, señalando la importancia de la participación del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

---

<sup>12</sup> ROWE, Kathryn. *Reading Comprehension in the Secondary Classroom*. Minnesota: Capstone Projects. Paper 102. 2011. 35 p.

<sup>13</sup> NATIONAL READING PANEL: In 1997, Congress asked NICHD, through its Child Development and Behavior Branch, to work with the U.S. Department of Education in establishing a National Reading Panel that would evaluate existing research and evidence to find the best ways of teaching children to read. <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/nrp>

<sup>14</sup> ROWE, Op. Cit., p.24.

Estas estrategias de lectura son concordantes con las expuestas por Solé<sup>15</sup>: **i)** realizar preguntas antes, durante y después de la lectura; las cuales permitirán al lector, **ii)** verificar la comprensión durante el proceso, y realizar acciones según sea necesario; **iii)** sintetizar el contenido para concentrarse en la información importante del texto; **iv)** conocer la estructura de los textos, para saber cómo interactuar mejor con estos; y finalmente, **v)** realizar alguna tarea después de la lectura que permita dar cuenta del éxito de esta. Rowe aclara,

*When teaching a comprehension strategy, it is important the strategy be a part of classroom instruction [...] that consisted of daily lessons dedicated to a particular strategy for four or more weeks and would allow for plenty of explanation with frequent practice*<sup>16</sup>.

Además de las estrategias anteriormente expuestas, se presenta un método para mejorar la comprensión denominado *Read-Ask-Paraphrase*<sup>17</sup> (RAP) que consiste en cuestionar el texto constantemente e ir parafraseándolo, dando respuesta a las preguntas, que se van formulando de la lectura. La investigadora expresa la validez de combinar varias estrategias que sean afines para mejorar el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta la importancia de la ejecución constante de estas en el aula.

Para esta investigación, las estrategias de lectura presentadas por Rowe, en concordancia con las de Solé, representan una orientación clara de cuál debe ser el camino a seguir, las autoras anteriormente expuestas hacen énfasis en que el uso de estas estrategias de lectura permiten mejorar la comprensión de quienes las emplean, en este caso los normalistas en formación. Además, indican que pueden ser usadas de manera paralela o secuencial según sea la dificultad evidenciada por el grupo a intervenir, lo que permite tener un punto de partida para el diseño de la

---

<sup>15</sup> MATEOS, Mar & Solé, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. 9 p.

<sup>16</sup> ROWE, Op. Cit., p.20.

<sup>17</sup> Read-Ask-Paraphrase or the RAP method, developed by Schumaker in 1984. The strategy requires students to engage in reading materials through questioning and paraphrasing. Hagaman, Jessica. The "RAP" on Reading Comprehension, Citado por ROWE, Kathryn. Reading Comprehension in the Secondary Classroom. Minnesota: Capstone Projects. Paper 102, 2011. p. 16.

secuencia didáctica, según los resultados obtenidos en la prueba inicial presentada por el grupo de informantes.

1.3.2 Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas<sup>18</sup>. A continuación, se describe esta experiencia realizada en el 2017, en cuatro Escuelas Normales de Jalisco, México, a saber: Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENSJ), Escuela Superior de Educación Física (ESEF) y la Escuela Normal de Educadoras de Jalisco (ENEJ), por los investigadores: Ángel González, Claudia Vázquez y Francisco Pedroza. El grupo encuestado estaba integrado por 67 estudiantes, con edades entre los 17 y 50 años teniendo como promedio 22,5 años, seleccionados de manera voluntaria entre las cuatro instituciones, constituido por 47 mujeres y 20 hombres. En este estudio se tuvo en cuenta el nivel de formación de los padres de los participantes, los cuales alcanzaron en mayor promedio la educación secundaria (30%), seguido por licenciaturas (25%) y preparatoria (20%).

La experiencia consistió en la medición de tres repertorios precurrentes<sup>19</sup>: **i)** reconocimiento de palabras, apareamiento de las palabras con las respectivas definiciones; **ii)** reconocimiento léxico, apareamiento de frases textuales con frases parafraseadas que tenían relación directa; **iii)** uso del léxico, completar frases incompletas con palabras disponibles para tal fin. Además de la evaluación de comprensión lectora, a través de una prueba compuesta por quince reactivos sobre situaciones cotidianas relacionadas con el contenido del texto, en la cual se escogía la respuesta correcta entre tres posibles, teniendo en cuenta las relaciones internas del texto y situaciones externas particulares.

---

<sup>18</sup> GONZÁLEZ, Ángel; PEDROZA, Francisco & VÁZQUEZ, Claudia. Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas. San Luis Potosí: Congreso de investigación educativa – COME, 2017. 15 p.

<sup>19</sup> Precurrente o precursor: procesos o habilidades mentales que se activan previamente para propender el aprendizaje. Por ejemplo: la atención, la memoria, percepción, razonamiento, lógica, entre otros.

Los resultados del primer precurrente fueron similares para las cuatro instituciones, promediando 5 puntos de 10 posibles; para el segundo, la ByCENJ sobresalió con 9 puntos mientras que el ESEF solo logró 5, las otras dos instituciones promediaron 6 puntos de los 10 posibles; en el tercero los resultados fueron nuevamente similares promediando 6,8 puntos. Para finalizar en la evaluación de comprensión lectora, los resultados fueron nuevamente similares promediando 7 puntos de los 15 posibles.

Al ser una investigación descriptiva los datos estadísticos son relevantes, los estudiantes de las Escuelas Normales de Jalisco presentan dificultades similares en comprensión lectora, además esta es bastante limitada, en las evaluaciones realizadas los promedios siempre estuvieron por debajo de un buen desempeño (excepto un caso de la ByCENJ). Al ser cuatro instituciones diferentes, pero pertenecientes a un mismo sistema educativo, es pertinente observar que el sistema mexicano presenta falencias en su modalidad de educación oficial y más específicamente en estas Escuelas Normales. Lamentablemente la investigación no hace una triangulación de los datos obtenidos con los desempeños de los estudiantes de manera específica, por lo tanto, es complicado saber si el aspecto de la formación de los padres es relevante en los resultados obtenidos por los informantes. Lo que sí queda claro es la necesidad de mejorar las prácticas educativas relacionadas con la comprensión lectora, pues estos normalistas en formación serán los futuros maestros que trabajarán en todos los niveles educativos (prescolar, primaria y secundaria) de las instituciones oficiales de Jalisco.

En este sentido, esta experiencia muestra la importancia del léxico en la comprensión, el reconocimiento de las palabras en contexto y el establecer las relaciones presentes entre la lectura literal a inferencial a través de un ejercicio de significación, estos elementos pueden ser empleados en esta investigación como una estrategia

para reconocer la comprensión lectora de los informantes a través de estos ejercicios específicos. Por otra parte, el hecho de que los estudiantes normalistas evaluados hayan presentado dificultades de comprensión lectora, a pesar de pertenecer a instituciones diferentes, plantea la posibilidad de que el ejercicio estuviese pensado de manera muy compleja para los estudiantes mexicanos.

1.3.3 Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea<sup>20</sup> (ENGAB). En la experiencia, *Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la ENGAB*, de Juigalpa, Chontales, Nicaragua. Realizada en 2017, por Lorena Urbina, maestra de la asignatura (sic) “Lengua y Literatura y su didáctica”, se analizan los diferentes factores tanto endógenos como exógenos que podrían influir en la comprensión lectora de los normalistas en formación, el grupo en el cual se realizó la intervención didáctica estaba conformado por 53 estudiantes, con edades comprendidas entre los 15 y 25 años, 31 mujeres y 22 hombres, de escasos recursos. En el documento de Urbina, uno de los aspectos más interesantes es el aporte de la Teoría Transaccional de Louis Rosenblatt, quien señala, “Este nuevo paradigma considera al ser humano como una parte de la naturaleza, continuamente en transacción con el ambiente y cada uno determina al otro”<sup>21</sup>. Dándole a la lectura ese carácter bidireccional que permite el diálogo entre el texto y el lector, y alejándose de la concepción tradicional de que el lector se dedica a decodificar y descifrar la intención el texto, como si este último actuara en un sólo sentido, cuando en realidad la participación del lector debe ser activa para lograr la comprensión.

---

<sup>20</sup> URBINA, Lorena. Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea. Chontales: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2017. 66 p.

<sup>21</sup> Ibid., p. 20

Este trabajo de investigación surge de la preocupación de la maestra al observar las dificultades en comprensión lectora, que presentan los estudiantes normalistas de primer ingreso, de esta manera Urbina expresa,

La mayoría de los estudiantes no leen ni para realizar las tareas; muestran fastidio cuando se les proponen actividades de lectura y por ende no aprovechan el tiempo destinado para ello; leen y releen, subrayan casi todo el texto, memorizan la información, no leen en forma crítica, por lo que solo logran contestar preguntas del nivel literal. En otras palabras, no leen para comprender. Tales dificultades los desaniman y crean en ellos, actitudes negativas hacia la lectura<sup>22</sup>.

Inicialmente, la profesora realizó una encuesta para conocer aspectos de los informantes, considerando los siguientes datos como los más relevantes, los estudiantes: **i)** poco les gusta leer (70%); **ii)** de vez en cuando leen (51%), mientras otros leen continuamente (40%); **iii)** casi siempre terminan los libros leídos (38%), a veces (36%); **iv)** poseen entre 5 y 20 libros en casa (41,5%), menos de 5 libros (38%); **v)** asisten a veces a la biblioteca escolar (55%), muy a menudo (34%). Es pertinente aclarar que este último ítem corresponde al tiempo que usan los estudiantes para realizar las actividades extracurriculares de las diferentes asignaturas, así que corresponde a tiempo de lectura solo académica.

La unidad didáctica realizada por la investigadora consistió en la lectura de cuentos de Rubén Darío por medio de la estrategia VLP (vocabulario, lenguaje y predicción), para ser presentados a través de *kamishibais* por los estudiantes. Sin embargo, al leer las actividades realizadas en la secuencia didáctica se observa la prioridad que se le da al producto final, pensado en ser presentado en un acto del colegio a la comunidad escolar, mas no al proceso de comprensión lectora; a pesar de que la profesora realiza algunas acciones encaminadas a mejorar la comprensión, por ejemplo, realizar preguntas previas para activar los conocimientos de los estudiantes, preguntas literales e inferenciales durante la lectura y preguntas actitudinales al

---

<sup>22</sup> Ibid., p. 10

final del proceso, el tiempo destinado a la lectura del cuento (1 sesión) se ve opacado por 3 sesiones preparando los kamishibais, lamentablemente el documento no explicita los resultados obtenidos luego de la ejecución de la intervención didáctica, ni en materia de comprensión lectora, ni en cómo influyen los factores exógenos y endógenos analizados.

Esta experiencia aporta a esta investigación en tres aspectos muy interesantes, en primer lugar, lo actitudinal y motivacional de los estudiantes hacia la lectura, puesto que la actitud negativa y las malas prácticas indicadas por la autora son factores que influyen directamente en la comprensión lectora, aspecto que debe ser tratado con precaución en el diseño de la secuencia didáctica, producto de esta investigación. En segundo lugar, la frecuencia de lectura, factor que sumado a los anteriores permite que se cree el hábito en el sujeto, lo que facilita realizar las actividades y mejorar la comprensión de quienes lo poseen. Y, en tercer lugar, hace un aporte relevante en cuanto a la necesidad de activar los conocimientos previos de los estudiantes a través de preguntas, verificar la comprensión y la lectura inferencial, por medio de estas durante la lectura y realizarlas nuevamente luego de la actividad para evaluar la motivación y la actitud de los participantes en cuanto al ejercicio.

1.3.4 La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori<sup>23</sup> (ENSDMM). La experiencia, *Compresión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la ENSDMM*, realizada en 2015, por la maestra de Sociales y Filosofía, Cristina Sánchez Lara, expone la continua preocupación por la dificultad para comprender textos presentada por los estudiantes del ciclo complementario de la ENSDMM, de Bogotá (Colombia), situación que la maestra traduce como analfabetismo funcional durante el transcurrir del trabajo. En este do-

---

<sup>23</sup> SÁNCHEZ, Cristina. La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Bogotá, 2015. 79 p.

cumento se da protagonismo al Decreto 230 de 2002, por el cual se implementó la promoción automática en el país, Decreto que tuvo vigencia hasta el año 2011, el cual facilitó la superficialidad de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, entre ellos la lectura, en las aulas de las instituciones educativas oficiales del país<sup>24</sup>. Lo anterior permite comprender la participación del Gobierno como una de las causas de los resultados actuales en materia de educación, y además, quiénes son en mayoría, los estudiantes que se encuentran actualmente en el sistema de educación complementaria y superior de las instituciones colombianas. Los estudiantes y futuros docentes que se están formando en las Escuelas Normales Superiores son el producto de casi una década del Decreto 230, que se ocupó de prestar más atención a la cantidad de personas en las aulas que a la calidad de la formación de estas, y por consecuencia se permitieron procesos educativos mediocres y superficiales, los cuales fueron avalados y replicados por el mismo sistema educativo colombiano.

Cristina Sánchez relata, desde la experiencia de más de 20 años en diferentes entidades educativas de Bogotá, las dificultades persistentes en la comprensión lectora por parte de los estudiantes que están próximos a superar los niveles de educación media y complementaria para ingresar a la educación superior. Además, visibiliza la importancia de los actores del proceso educativo, tales como los profesores, la comunidad institucional, la familia y el mismo estudiante; todos con responsabilidades compartidas en distintas cantidades, pero ciertamente pertinentes para el proceso y el desarrollo de la competencia lectora. Además, señala que la apatía, la falta de estrategias y una metodología clara, la necesidad de conocer el vocabulario para acceder a la comprensión local, la disciplina, la atención, el ambiente y los hábitos del estudiante durante la lectura, son factores clave para lograr o dificultar la comprensión. Asimismo, advierte que “los métodos de enseñanza de la lectura

---

<sup>24</sup> Ibid., p. 23

inferencial y su aplicación (sic), requieren (sic) de preparación, de estudios juiciosos y mucha dedicación por parte del docente que enseña y disposición, ánimo, compromiso y seriedad de parte del estudiante que aprende”<sup>25</sup>. Siendo profesor y estudiante los principales protagonistas de la labor de enseñanza y aprendizaje de los procesos de comprensión, el primero como tutor y facilitador, y el segundo como sujeto (que debería ser) consciente de la necesidad y trascendencia de desarrollar esta competencia, pues estará presente en todos los procesos en los que será partícipe durante la vida.

Por otra parte, Sánchez hace énfasis en la importancia de las competencias por alcanzar en el proceso de lectura: interpretativa, argumentativa y propositiva; meta de los currículos nacionales, producto del Decreto 2343 del 1996, competencias que interrelacionadas conformarían la lectura crítica, aquella que es evaluada (o ¿medida?) por los exámenes de Estado, las Pruebas Saber 11 (ICFES). Sin embargo, ella observa: “De las anteriores dimensiones en el proceso lector, es de las que carecen fundamentalmente los estudiantes de Formación Complementaria en las escuelas normales, siendo, paradójicamente, las instituciones formadoras de formadores de infancia”<sup>26</sup>.

El grupo intervenido por la investigadora estaba conformado por 20 estudiantes, con edades comprendidas entre los 15 y 25 años, 4 hombres y 16 mujeres, provenientes de estratos 2 y 3, de un curso del I semestre de Formación Complementaria de la ENSDMM, 13 de los estudiantes son normalistas. Para la evaluación inicial usó los siguientes criterios: **i)** sustracción de la idea global del texto; **ii)** capacidad de deducción; **iii)** capacidad para hacer relaciones directas, es decir, crear puntos de contacto entre elementos importantes en el texto; **iv)** capacidad para aplicar lo aprendido teóricamente del texto a un ejercicio práctico. Obteniendo de la ejecución de la prueba, que la mitad de los estudiantes presenta dificultades en las competencias

---

<sup>25</sup> Ibid., p. 14

<sup>26</sup> Ibid., p. 14

interpretativas, argumentativas y propositivas. Luego de ejecutar la intervención didáctica, consistente en actividades de lectura dirigida, desde el enfoque historicista, se proponía la realización de un documento tipo ensayo; finalmente, la autora expresa que la intervención fue exitosa.

De los aspectos presentes en esta experiencia, es necesario resaltar la importancia de la actitud de los estudiantes en cuanto a la lectura, factor que también está presente en una experiencia anterior, además, la responsabilidad de la comunidad educativa, en especial la preparación docente en cuanto a metodología y diseño de los ambientes de aprendizaje, y la participación activa, responsable y consciente del estudiante para aportar de manera significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura. De esta forma, es necesario que la secuencia didáctica de este trabajo tenga presentes los aspectos anteriormente señalados, pues son factores que influyen directamente en la comprensión lectora. Asimismo, los ejercicios de reconocimiento de ideas, de identificación de relaciones intertextuales, y de realización de inferencias deben ser verificados en el hacer (puestos en práctica) para dar cuenta del aprendizaje y evaluar la competencia.

A manera de síntesis, según las experiencias relacionadas anteriormente, es pertinente tener en cuenta, i) la motivación y actitud de los estudiantes hacia la lectura; ii) los integrantes de la comunidad educativa, en especial el protagonismo del docente y del estudiante; iii) la realización de actividades de lectura (relaciones, inferencias, formulación de preguntas, uso del vocabulario, identificación de ideas, activación de conocimientos previos) para el diseño de una secuencia didáctica que permita mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y el aprendizaje de estrategias de lectura, todos estos en concordancia con la teoría de Solé, la cual será expuesta más adelante.

## 1.4 MARCO TEÓRICO

El presente trabajo de investigación tuvo como bases teóricas las enunciadas a continuación, las cuales fueron consideradas durante todo el desarrollo del proceso y por medio de ellas se tomaron las decisiones didácticas y se hicieron los análisis pertinentes de los productos que surgieron en las diferentes fases. De acuerdo con la problemática planteada, se tuvieron como enfoques orientadores, en primer lugar, en el área de **enseñanza de la lengua** el enfoque comunicativo desde una mirada sociolingüística y en el área de **enseñanza del proceso lector**, los diferentes modelos propuestos por algunos teóricos expertos en el tema, aclarando que es seleccionado el de Isabel Solé dada la naturaleza de la propuesta didáctica representada en este trabajo.

1.4.1 Enseñanza para la comprensión (EpC). La EpC, 1982, es un modelo pedagógico creado en el marco del Proyecto Zero<sup>27</sup> de la Escuela de Graduados de Educación, de Harvard; grupo integrado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y otros investigadores; este modelo resulta como producto de la reflexión e investigación acerca de las prácticas educativas, y consiste en esencia en cambiar el paradigma de la enseñanza, donde se evita la memorización y mecanización de saberes y contenidos sin una finalidad específica, del modelo tradicional imperante, y se transforman las prácticas de aula enfocándolas en entender para qué se aprende, y de esta forma poniendo en actuación dichos saberes, lo que permite lograr la comprensión. En este momento preciso se hace necesario definir qué se entiende por comprensión, desde la perspectiva de esta pedagogía; para Stone,

---

<sup>27</sup> El Proyecto Cero comenzó en 1967 como una iniciativa para estudiar la influencia de las artes en la educación y se transformó con el tiempo en una nueva visión de la educación, que pone como centro a la comprensión. Esto supone reducir los contenidos, priorizando lo más importante y lo que en la práctica será utilizado por el estudiante en otras áreas del conocimiento y en la vida. LEÓN, Patricia. Maestros deben plantearse si enseñan para los exámenes o para la vida En: ABC Color [en línea]. (29 de septiembre de 2013). [Citado: 31 de octubre de 2016]. Disponible en: <http://www.abc.com.py/edicion-impresa/locales/maestros-deben-plantearse-si-ensenan-para-el-examen-o-la-vida-622895.html>.

Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión. Todo esto se vuelve más fácil de articular y de elaborar con la ayuda de un término clave: desempeños de comprensión o, su equivalente, desempeños comprensivos. Por definición, los desempeños de comprensión son actividades que van más allá de la memorización y la rutina”<sup>28</sup>.

Como es de notar en esta explicación, la comprensión está íntimamente ligada a desempeñarse (*performance*), o llevar a la acción, los conocimientos en situaciones reales; relación análoga al saber conocer y al saber hacer de la educación por competencias. Si se tiene un conocimiento y con este se puede resolver exitosamente una situación problemática, entonces se es competente, en otras palabras, si se tiene un conocimiento y se puede desempeñar de manera exitosa en el momento de resolver un problema, se ha logrado la comprensión (aprendizaje significativo) acerca de ese conocimiento.

1.4.1.1. Marco conceptual de la EpC. El marco conceptual de la EpC<sup>29</sup> sienta sus pilares en cuatro componentes citados a continuación, los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación diagnóstica continua.

- Los *tópicos generativos*, son aquellas temáticas o partes del currículo que permiten crear unidades de aprendizaje lo suficientemente complejas, como para que sean investigadas, llamativas y permitan la apropiación del proceso por parte del estudiante. La recomendación es que los tópicos generativos sean escogidos por el docente, para evitar que sean temáticas muy sencillas o simplemente se limiten a la consulta de información, estas se reconocen porque son profundas y tienen suficientes conexiones con otros objetos de aprendizaje. A través de mapas conceptuales, ubicando el tópico principal en

---

<sup>28</sup> STONE, Martha, comp. La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999. 446 p. ISBN 9789501255011.

<sup>29</sup> Ibid. p. 14-24.

el centro, se buscan las ramificaciones de subtemas y se toman los más pertinentes, pues se requiere que estos sean interesantes para los participantes y que puedan desarrollarse a través de la experiencia de los estudiantes.

- Las *metas de comprensión*, entendidas como los objetivos que se pretenden lograr a través del desarrollo de la actividad basada en los tópicos seleccionados; estas metas deben ser conocidas por los participantes, y lo suficientemente claras y concretas como para convertirse en una guía de orientación en el proceso. El docente las debe presentar de manera que se vea cómo se logra el objetivo más complejo (central) a través de las ramificaciones simples, deben ser metas que demuestren que la comprensión fue lograda.
- Los *desempeños de comprensión* representan el pilar más importante del marco conceptual de la EpC, pues da razón de las actuaciones que el estudiante estará en capacidad de ejecutar durante el desarrollo del proceso. Durante las retroalimentaciones hechas en las diferentes investigaciones basadas en la EpC, se han encontrado tres categorías que son comunes para alcanzar estos desempeños: exploración inicial, investigación guiada y proyecto final de síntesis. De manera general estas categorías son las actividades que se desarrollan en el proceso, las cuales inicialmente buscan que el estudiante consulte información acerca del tópico generador para que se familiarice y vea su importancia; luego el docente enseña cómo se debe investigar de manera empírica, y va progresando hasta la investigación rigurosa a medida que avanza en el proceso; para que finalmente el estudiante entregue un producto en el cual evidencia de manera sintetizada que alcanzó las metas de comprensión propuestas.
- La *evaluación continua*, debido a que los temas del tópico generativo central favorecen que permanentemente se esté evaluando el proceso, de manera

que los participantes pueden conocer en todo momento su avance hasta lograr el desempeño más complejo. Para el docente estas evaluaciones constantes son muy valiosas pues dan cuenta del grado de dominio en que se encuentra cada estudiante y le permiten retroalimentar el proceso, esta evaluación debe tener unos criterios bien definidos, que sean totalmente pertinentes y conocidos por los estudiantes para que junto con las metas ellos sepan qué se evalúa y para qué se evalúa. Lo anterior permite también que exista coevaluación y autoevaluación continua, lo que lleva a la verdadera comprensión de lo que se está enseñando y aprendiendo.

1.4.2 Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). El ABP es una metodología de enseñanza y aprendizaje centrada en la resolución de problemas por parte del estudiante y orientada por el docente, en ella el estudiante es el protagonista del proceso y asume gran parte de la responsabilidad del aprendizaje (pedagogía activa), investiga y reflexiona acerca de la situación problemática, y apoyado por el docente-tutor aprende mientras busca soluciones posibles. El ABP inicia con la formulación de una pregunta que representa una problemática cercana al estudiante (la cual es similar a los hilos conductores de la EpC), son preguntas que se formulan y llevan al estudiante a tomar decisiones, trabajar en equipo, lo motivan a consultar, organizar la información, y sintetizar, entre otros procesos complejos de pensamiento, para poder argumentar y exponer su punto de vista, mientras paralelamente aprende el proceso de investigación.

El ABP favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información, y además desarrolla las habilidades de investigación, ya que, los alumnos en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. [En línea]. 2008. p. 5. Disponible en: [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

Desde el punto de vista pedagógico, la combinación EpC y ABP, representan una perfecta integración para la enseñanza enfocada en el estudiante, donde él no solo se convierte en el sujeto activo del aprendizaje, sino que en búsqueda de la solución de problemas del contexto real y la comprensión de lo que aprende en las aulas de clase, desarrolla notablemente sus competencias en el área de lenguaje y de investigación, lo cual lo prepara significativamente para desempeñarse con éxito en situaciones cotidianas.

1.4.1.2. Etapas en el proceso de interacción en el ABP. Para el desarrollo adecuado del ABP<sup>31</sup> en las aulas de clases es necesario tener en cuenta el contexto educativo y cultural de los estudiantes, y además que se proyecten muy bien las actividades para la obtención de los logros propuestos. Para facilitar esta implementación se recomiendan siete pasos generales que deben llevar a cabo el docente e ir mejorando esta estructura de acuerdo a su experiencia propia.

Pasos previos a la sesión ABP con los estudiantes:

- Diseño de las situaciones problematizadoras que abarquen los objetivos de currículo del área, junto con sus respectivos desempeños.
- Establecer y comunicar los roles y funciones de cada uno de los participantes de manera clara y precisa.
- Seleccionar el momento y el tiempo en que se desarrollará el proceso.

Pasos durante la sesión ABP:

- Identificar las ideas clave para el abordaje del problema por parte de los estudiantes.
- Formulación de una hipótesis y selección de la información que permita resolver el problema.
- El docente-tutor orienta y hace sugerencias según la pertinencia de esta información.

---

<sup>31</sup> INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. [En línea]. p. 14 – 15. Disponible en: [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/abp/abp.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/abp/abp.pdf).

Pasos posteriores a la sesión ABP:

- Al finalizar cada sesión los estudiantes deben evaluar el proceso, revisando los objetivos, las necesidades que surgieron de la sesión, cuáles temas abordar de manera grupal o individual, y dejar clara la planificación para la siguiente sesión y qué tareas de apoyo requieren del docente-tutor<sup>32</sup>.

1.4.3 Enfoque comunicativo. Este enfoque propuesto por Lomas<sup>33</sup>, permite desarrollar de manera holística la enseñanza de la lengua teniendo como base las prácticas cognitivas-discursivas y culturales, sin dejar de lado las diferentes ramas de la lingüística: fonética, fonología, morfología, sintaxis, lexicografía, lexicología, semántica y pragmática (interdisciplinariedad); este enfoque cimienta sus bases en la interacción comunicativa del lenguaje desarrollado en situaciones socioculturales específicas (competencia comunicativa) y tiene como finalidad fortalecer la destreza comunicativa de los estudiantes en situaciones reales, lo que conlleva a la comprensión del uso de la lengua como generador de autonomía en el aprendizaje y autorregulación de las habilidades comunicativas, progresando desde las básicas (hablar y escuchar) a las más complejas (leer y escribir), estas últimas mediadas por escuela y caracterizadas por la necesidad de la participación de un tutor, que presta la función de andamiaje, para poder acompañar y potencializar el desarrollo de la competencia en los aprendices, teniendo en cuenta la necesidad de valorar la diversidad lingüística y cultural, práctica que actúa como puente para mejorar la convivencia y participación en sociedad.

La competencia comunicativa de un sujeto es evidenciada a través de los *desempeños*, atributos de este para *ser* y *hacer*, relación indisoluble, pues quien *hace*, es y quien es, es debido a lo que *hace*, de esta manera para que un sujeto sea competente comunicativamente debe desempeñarse (actuar) de manera pertinente en

---

<sup>32</sup> *Ibíd.*, p. 14-15.

<sup>33</sup> LOMAS, Carlos. El aprendizaje de la comunicación en las aulas, *En*: Lomas, Carlos (comp.), El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona: Paidós, 2002. p. 341.

las diferentes situaciones que la vida le ofrece, cumpliendo determinadas condiciones o modalidades de esa actuación: querer, saber, deber y poder; en este orden de ideas, el desempeño lector, forma parte de la competencia comunicativa, por lo tanto un sujeto que lea de manera comprensiva, usando estrategias de lectura, y que se configure como un lector autónomo o eficiente será más competente comunicativamente.

1.4.4 Estrategias de lectura. Durante el desarrollo del presente documento se hace énfasis en la necesidad de la enseñanza de estrategias de lectura que permitan a los estudiantes mejorar la comprensión lectora, necesariamente evitando el enfoque tradicional (instrumental). Debido a lo anterior, el modelo propuesto por Solé<sup>34</sup>, adquiere gran pertinencia pues es un modelo estructurado, flexible, ampliamente consultado, citado y utilizado por los investigadores en el área de enseñanza de estrategias de lectura para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes. En palabras de Valls, citado por Solé,

*las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse, su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección –la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario<sup>35</sup>.*

Así, se presenta a continuación de manera organizada lo más significativo de esta propuesta, siempre teniendo presente la compatibilidad que representa este modelo para integrarse con los pilares en los cuales se sustenta esta investigación: enseñanza para la comprensión, competencia y aprendizaje basado en problemas. Es

---

<sup>34</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa Nº 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. 176 p.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, pág. 59.

relevante aclarar que estas estrategias se usan de manera simultánea en diferentes niveles de conciencia según el tipo de texto y el propósito de lectura, pero para una mejor comprensión se presentan de manera individual. Según expresa Solé,

La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos<sup>36</sup>.

De este modo, las estrategias nos permiten abordar de mejor manera los textos, poder establecer un diálogo interpretativo exitoso con ellos y modificar su uso, de acuerdo a las necesidades dadas según la situación de lectura. De manera que cada texto es diferente, el lector a pesar de ser la misma persona, no lee de la misma manera, pues lo hace según diversas variables, entre ellas: i) el propósito de lectura, el cual determinará las estrategias a utilizar; ii) el tipo de texto, el cual según la estructura, vocabulario, relaciones internas, permitirá (facilitará) la comprensión o la dificultará; iii) la metacognición<sup>37</sup> del proceso lector, la cual orientará el acercamiento a la meta de comprensión establecido, y el éxito o necesidad de cambio de las estrategias de lectura empleadas, las cuales se exponen a continuación.

1.4.5.1. Propósito de lectura (general y específico). Antes de empezar la lectura es necesario tener claro el propósito que se pretende lograr de esta actividad, diferentes metas requieren diferentes estrategias de lectura. No es lo mismo leer para encontrar una información específica, que para memorizar unos datos o para realizar una exposición de lo leído, incluso para responder a un cuestionario, o para formarse para la vida. No obstante, este propósito no solo se refiere a la actividad específica que se va a realizar con el texto que se lee, sino que va más allá cuando hace

---

<sup>36</sup> Ibíd., pág. 59.

<sup>37</sup> Capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, y controlar y regular la actuación inteligente. Capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. NISBET & SHUCKSMITH, 1987.

alusión a leer para mejorar la calidad de vida, tener mejores oportunidades de éxito, y ser mejor ciudadano, lo cual conlleva a mejorar la sociedad en la que se vive, según Parra,

Leer es un asunto no sólo de cultura, sino de capacidad ciudadana. No cabe duda de que los niveles de comprensión de lectura están relacionados con los diferentes indicadores de desarrollo humano y social de un país. Un buen lector con seguridad es un buen ciudadano y lo es porque a través de la lectura obtiene información que lo lleva a ser más productivo, participativo, a tener criterio, a generar opinión y a entender mejor la justicia. <sup>38</sup>.

En este sentido, Solé<sup>39</sup> destaca algunos de los propósitos más comunes para lograr mejores resultados en cuanto a lectura académica: i) leer para obtener una información precisa, un teléfono, una película del cine, en el diccionario, en una enciclopedia; ii) leer para seguir instrucciones, las reglas de un juego, hacer funcionar un aparato, participar de una actividad; iii) leer para obtener una información de carácter general, conocer sobre un tema, tomar una postura, o profundizar según la necesidad; iv) leer para aprender, ampliar el conocimiento; v) leer para revisar un escrito propio, leer desde la postura del lector; vi) leer por placer, seguir una experiencia emocional; vii) leer para comunicar un texto a un auditorio, usar la prosodia y otras herramientas de lectura en voz alta para informar a un grupo de personas; viii) leer para practicar la lectura en voz alta, leer de manera que se mejore el proceso personal, generalmente iniciando desde la lectura silenciosa; ix) leer para dar cuenta de que se ha comprendido, leer para responder preguntas tanto generales como específicas.

1.4.5.2. Tipos de textos. Las superestructuras son esquemas de interpretación, pues permiten activar modelos de significación organizados y almacenados en la memoria del lector, que proveen de información relevante para facilitar la comprensión y el uso de estrategias, en palabras de

---

<sup>38</sup> PARRA, Silvia. Leer ¿para qué? Revista Semana. Columna de opinión. 2014. [en línea] Disponible en: <https://www.semana.com/opinion/articulo/leer-para-que-columna-de-silvia-parra/385994-3>

<sup>39</sup> Ibíd., pág. 80 – 87.

Solé, refiriéndose a estos esquemas mentales, “puesto que la estructura del texto ofrece indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene y facilitan enormemente su interpretación”<sup>40</sup>, el previo conocimiento de estas, permitirá al lector, tomar mejores decisiones en el momento de abordar un texto, debido a que se establecen como el mapa hacia la meta de comprensión, cada estructura textual tiene diferentes rasgos que, al ser identificados, facilitarán la tarea de lectura, de ahí su importancia para el proceso. El hecho de conocer estas estructuras o tipologías confieren al lector más posibilidades de comprender, pues es seguir un camino, que de cierta manera ya se conoce, regresando a la analogía del mapa, no es lo mismo pasear por una ciudad desconocida, que por aquella de la que ya se conocen ciertos aspectos o puntos clave de orientación.

1.4.5.3. Conocimientos previos. Reconocer la importancia de los conocimientos previos, en todo proceso de aprendizaje, se remonta hasta la teoría cognoscitiva Piagetiana<sup>41</sup>, donde se busca activar o construir información concreta para poder anclar (Ausubel) los conocimientos o aprendizajes nuevos. La lectura no es un proceso ajeno, dado que siempre que se lee, las estructuras cognoscitivas se modifican. Es pertinente buscar maneras para que los estudiantes activen los conocimientos previos, pues esto puede facilitar el proceso de comprensión lectora, además, les permite dar una mirada externa a los conocimientos que tienen y si estos son suficientes para abordar la lectura a la que se van a enfrentar. Solé citando a Edwards y Mercer: “Construir contextos mentales compartidos para referirse a aquellos que los participantes en una tarea o conversación comparten acerca de ella, y que puede asegurar una comprensión

---

<sup>40</sup> *Ibíd.*, pág. 74.

<sup>41</sup> PAPALIA, Diane. & MARTORELL, Gabriela. *Desarrollo Humano*. 13 Ed. México: Mc Graw Hill Education, 2017. pág. 30.

compartida al menos en sus rasgos generales”<sup>42</sup>. Además, a nivel específico, se sugieren algunas estrategias: i) dar alguna información general sobre lo que se va a leer; ii) ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo; iii) animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

1.4.5.4. Hacer preguntas antes, durante y después de la lectura. Esta es una de las estrategias más significativas para abordar un texto, pues sirve como empalme para otras y además suministra información constantemente, lo cual ayuda considerablemente en el proceso de comprensión. Generar preguntas antes de empezar a leer el texto se convierte en un proceso, no solo de exploración de conocimientos previos, sino también de activación del bagaje de lector, y le permite adelantarse e incluso establecer anticipaciones a lo que se encontrará a medida que va adelantando en el proceso. Estas preguntas se pueden responder de manera literal (información concreta), inferencial (información abstracta) o, pueden ser elaboradas al terminar la lectura, debido a que las respuestas no se encontraban en el texto, o se conectan con otros temas.

1.4.5.5. Establecer predicciones sobre el texto. En este paso, inicialmente, se hace necesaria la participación consciente del lector, generando predicciones o anticipaciones que deben ser verificadas durante la lectura o bien sustituidas en caso de no poder ser resueltas. Lo anterior, corresponde a un proceso de autorregulación del lector, como lo expresa Solé,

oportunidades para reflexionar sobre sus propias prácticas lectoras y sobre las dificultades que experimentan, sobre su rol como lectores, sobre las diferentes tareas

---

<sup>42</sup> SOLÉ. Op. Cit., pág. 91.

de lectura con las que tienen que enfrentarse y sobre los diferentes tipos de textos que tienen que leer<sup>43</sup>.

Proceso cognitivo que a medida que se fija en el lector se hace inconsciente, le permite establecer predicciones y generar preguntas acerca de lo que está leyendo, y controlar constantemente si está construyendo una interpretación razonable del texto, o si por el contrario se enfrenta a posibles errores o lagunas (de comprensión), pues lo que trata de adelantar no es coherente con lo predicho, todo esto, influye directamente en lo que está comprendiendo.

1.4.5.6. Resolver dudas de comprensión. Durante la lectura, puede ocurrir que la comprensión se vea afectada por diversos motivos. Puede ocurrir que se den errores o falsas interpretaciones de lo leído o que se pierda la comprensión, es decir que se den lagunas. Para solucionar lo anterior es necesario que el lector, retome el texto desde el lugar donde se produjo este fallo, y busque mecanismos que le permitan entender mejor. Lo importante, y hay que hacer énfasis, es que el lector sea consciente de esto (metacognición). Solé citando a Markman, (1981). “El conocimiento que tenemos sobre el grado en que comprendemos es un subproducto de la propia comprensión”<sup>44</sup>. Dado que los textos están contruidos como un entramado de ideas, así no continuará leyendo y acumulando errores y lagunas, ya que, al avanzar de este modo la comprensión general se verá fuertemente resentida.

1.4.5.7. Hacer algo con lo leído. Finalmente, y no por eso, menos importante, es necesario que desde un principio se conozca para qué se lee, ya que esto modifica las estrategias que se usarán a lo largo del proceso de lectura; o, por otra parte, si se lee, pero no es para resolver una

---

<sup>43</sup> MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. pág. 19.

<sup>44</sup> Ibíd., pág. 110.

tarea asignada, es necesario que se haga algo con lo leído, “aterrizar la lectura” en una actividad concreta, ya sea un resumen, un gráfico, un diálogo, etc. Existen diversos productos que se pueden generar con lo leído, la importancia radica en que, si se es capaz de hacer esta tarea, hubo comprensión o se puede ajustar, pues el hecho de tener que ponerla de manera concreta, permite al lector evaluar si se logró la meta de interpretación.

## 1.5 MARCO CONCEPTUAL

1.5.1 El Concepto de competencia. Durante el desarrollo de este documento, se emplea constantemente el término *competencia*, el cual ha evidenciado transformaciones a través de la historia, desde el ámbito laboral principalmente, para adaptarlo en lo educativo. Entre la extensa recopilación de autores que abordan la definición de competencia, es necesario revisar aquellas admitidas por los organismos internacionales, referentes obligatorios para quienes desarrollan investigación. De esta manera, según la Unesco y la OEA quienes toman la definición de Braslavsky del concepto de competencia como pilar del desarrollo curricular, esta se define como:

el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo<sup>45</sup>.

Así, para los entes internacionales la competencia se entiende como un “saber hacer en contexto”, a través de la adquisición de conocimientos específicos y la puesta en práctica de estos. Además, se define de forma escueta el aprendizaje, pues expone que se adquiere el conocimiento a través de la práctica, lo cual, simplifica la

---

<sup>45</sup> BRASLAVSKY, C. y ACOSTA, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 27-42. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.pdf>.

didáctica, pasando por alto gran cantidad de variables, por ejemplo, los ambientes de aprendizaje, las inteligencias múltiples, los recursos didácticos, la preparación de los profesores, la motivación, el acompañamiento, o la carencia de estos, entre otros.

Por otra parte, al revisar el concepto de competencia en el marco nacional, se encuentra que, según Trujillo, para Colombia es tomada la definición del Informe Unesco del 1996, el cual cita:

el concepto de competencia, [...] entendida de manera amplia como "saber hacer en contexto", y que el Ministerio de Educación [de Colombia] define como el conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer<sup>46</sup>.

Como se puede ver, en el ámbito colombiano el “saber hacer” mantiene la prioridad, dada la naturaleza y la necesidad de integrar a los aprendices al mercado laboral, pues el colombiano promedio tiene que trabajar desde temprana edad. Este desempeño, se ha visto afectado por el hecho de que existe la posibilidad de tener fortaleza teórica (saber) o práctica (hacer), propias del paradigma de logros, las cuales han sido influenciadas por los estilos y los contextos de las instituciones educativas tanto formales como no formales que prestan el servicio en el país. Por lo anterior, se estima que se es competente, cuando existe concordancia entre el saber y el hacer, y este desempeño se muestra como una respuesta adecuada (pertinente) a la situación planteada en la que se desenvuelve el aprendiz. Sin embargo, esto no se presenta a favor de lo educativo, necesariamente. En palabras de Freire,

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos [saber]; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida [hacer colectivo], sino en los

---

<sup>46</sup> TRUJILLO, Felipe. Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. Corpoeducación. 2011. <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>

hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo [ser social]<sup>47</sup>.

De este modo, el concepto de competencia para el MEN es más cercano al mercado laboral que al entorno educativo, creando una fractura en la labor docente, pues deja de lado la parte reflexiva del sujeto, y se centra en los resultados, es decir, en el producto obtenido del proceso, mas no en el estudiante, y la formación y las particulares de este. Esto conlleva a la dificultad de los educadores para formar sujetos críticos y autónomos, por tanto que se le da prioridad a la producción en serie de sujetos con una competencia estandarizada que no permite el desarrollo integral y particular de cada uno de ellos, situación que actúa en oposición con los fines emancipadores de la educación, como se menciona anteriormente, y critica Brenner refiriéndose a Braslavsky: “En el sentido más amplio, las competencias [prácticas], deberían formarse en las escuelas provenientes del mundo del trabajo, [pues] representan los atributos que el empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana”<sup>48</sup>.

Algo que caracteriza la educación laboral es que se centra simplemente en el resultado (producto) obtenido del proceso, seguir instrucciones sin necesidad de comprender desde un punto de vista crítico y reflexivo, dejando a un lado la motivación, la identidad y los intereses del aprendiz, y como si no fuera suficiente, “preparando” al estudiante para un examen único que lo categorizará como un ser competente o no para pertenecer a determinado ambiente, ya sea laboral o educativo, lo que le permite o le niega el ingreso a la educación superior o lo relega a desempeñarse como ejecutor de instrucciones, de esta manera se empieza a vislumbrar una problemática en cuanto a ser competente o no, que tendrá influencia en la didáctica y la pedagogía.

---

<sup>47</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. España: Siglo Veintiuno editores 1979. pág. 70

<sup>48</sup> BRENNER, Miguel. Propuestas político-educativas I. Consideraciones previas. Universidad de Buenos Aires. 2006.

No obstante, en cuanto a los teóricos que han estudiado el concepto de competencia específicamente en lo educativo, destaca Tobón, quien viene haciendo énfasis en que la competencia no se puede limitar a un simple “saber hacer” en una situación específica, sino que se configura como algo más complejo, de esta manera, parafraseando a Tobón,

desde el enfoque epistemológico del pensamiento complejo, las competencias son más que un saber hacer en contexto, pues van más allá del plano de la actuación [...] e implican acciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético [...] <sup>49</sup>.

Teniendo en cuenta esta postura, en la cual el concepto de competencia se complejiza y no se simplifica, pues ya incluye acciones propias del pensamiento complejo cognitivo, es necesario ahondar en esta definición, por lo tanto, se recurre a la definición hecha por el colectivo de docentes Innova Cesal<sup>50</sup>, la cual no solo profundiza, sino que explica de manera organizada y rigurosa el concepto de competencia de manera amplia, como “el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes del sujeto, relacionados entre sí, para conocer, hacer y ser en diferentes situaciones de la vida social y personal”<sup>51</sup>. Como se puede observar en esta definición no solo se integran los elementos *conocer*, *hacer* y *ser*, sino que también se extiende a planos más integrales del sujeto, lo que amplía los límites enunciados en concepciones anteriores de competencia.

De esta manera, Innova Cesal, hace un planteamiento más complejo de la competencia, caracterizándola desde el trabajo hecho por Houdé, Kayser, Koenig, Proust

---

<sup>49</sup> CEGARRA, Juan; MARTINEZ, Aurora; & RUBIO, Juan. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la autoevaluación docente. Profesorado. Vol. 16 Nº 2. Revista de curriculum y formación del profesorado. 2012. Pág. 378.

<sup>50</sup> “La Red innova Cesal tuvo sus antecedentes en el Proyecto 6x4 UEALC, el cual fue un esfuerzo de colaboración entre instituciones de América Latina y de la Unión Europea interesadas en analizar las diferencias y similitudes en las prácticas universitarias, en especial las relativas a la enseñanza para el ejercicio profesional y la investigación, y las asociadas con la organización y la evaluación de los programas de estudio; todo ello como parte del esfuerzo necesario para inducir la transformación de la educación superior de América Latina y para encontrar, en el proceso, caminos, herramientas y formas para concretar un espacio común de educación superior entre esta región y Europa”. [http://www.innovacesal.org/redic\\_v2016/propositos.html#historia\\_redic](http://www.innovacesal.org/redic_v2016/propositos.html#historia_redic)

<sup>51</sup> INNOVA CESAL. Estrategias para el desarrollo del pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios. Pastoressa. 2013. Pág. 192.

y Rastier, viñetas que serán tomadas de manera literal del texto y presentadas a continuación<sup>52</sup>:

- La competencia es un atributo o propiedad del sujeto que permite que él obre y consecuentemente sea definido de determinada manera. En otros términos, la competencia **no se transmite, es una apropiación y una propiedad del sujeto** que se fortalece y desarrolla a través de las experiencias personales. Eso que ha sido reforzado permite al sujeto actuar y ser definido por ese hacer; por ejemplo, si lee, es lector, etc.
- Toda competencia implica la corporeidad del sujeto, dado que es el **cuerpo vivo** quien obra en el mundo y es el lugar de asociación de un sujeto con una identidad, con un insoluble asiento biopsicosocial. En otros términos, si la competencia es un atributo del sujeto, ella posee indudablemente los fundamentos filogenéticos y los desafíos de supervivencia simbólica que hacen del ser humano un proyecto sociocultural en permanente construcción.
- La competencia converge en la actividad simbólica expresada en prácticas culturales de diversa naturaleza, como los discursos o los fenómenos sémicos perceptibles, por lo que la competencia puede ser **observada, evaluada y calificada**.
- La competencia es **tematizable**, es decir, lo que el sujeto hace y es puede ser descrito y definido dentro de las categorías que hacen cognitivamente homogénea la heterogeneidad de la experiencia del ser humano en el mundo y al mundo mismo. Esta tematización es la designación de la acción o del modo de ser del sujeto en un dominio de la vida (quehacer técnico, artístico, científico, etc.).
- La competencia se caracteriza por la **adaptabilidad** a acciones futuras, lo que significa que una competencia es flexible y permite resolver problemas diferentes a los actuales; así, un sujeto que sabe manejar los menús de un determinado programa de informática, hará “transferencia” del saber hacer cuando se encuentre con otro programa (software) diferente.
- La competencia es sometida a la **valoración sociocultural** de la acción y del sujeto, lo que quiere decir que el sujeto es valorado según la calidad de su acción; por ejemplo, el maestro puede expresar, a través de las calificaciones, que un estudiante es mejor lector que antes. Evidentemente, tal como expresa la semiótica, toda valoración acontece en un sistema axiológico que reúne las expectativas sociales y que contiene procedimientos comparativos. Las sociedades tienen diversos dispositivos de valoración de la acción del sujeto, lo que permite, incluso, clasificarlos en categorías. En otros términos, la competencia está sujeta a valoraciones socioculturales.

---

<sup>52</sup> Ibid., p. 193-197.

- La competencia se valora por la calidad de los resultados de la acción, pero una mirada compleja y comprensiva del proceso de manifestación de una competencia abordaría **cómo se llega al resultado del acto**. Esta visión holística es, justamente, una de las intencionalidades del análisis de la competencia del sujeto en el ámbito educativo: ¿Cómo se llega a determinadas calidades como producto de la acción? ¿Es posible prever los resultados si se interviene con el sujeto en la planificación y desarrollo de los procesos que conducen a determinadas calidades de los resultados de la acción?

En este ámbito de la articulación de la educación y el concepto de competencia, existen tres grandes elementos orientadores para la planificación de la práctica educativa: *las actuaciones*, *los objetos de aprendizaje* o de mediación de éste, y *las evidencias*<sup>53</sup>:

- *Actuaciones*: a través del acto (del hacer) se manifiestan las condiciones de la competencia del sujeto que es y que, consecuentemente, actúa. Las actuaciones son infinitas y se manifiestan de diferentes maneras, pero interesan las que son perceptibles para un sujeto que obra como interlocutor y que puede calificar el acto que presencia: la actuación se puede atestiguar y valorar. Dicho de otra manera, se trata de cómo un sujeto es y obra para transformar algo de los estados de la realidad. La actuación está asociada a lo que se requiere (objetos de aprendizaje, en nuestro caso) para obrar y dejar evidencias o resultados.
- *Objetos de la mediación o de aprendizaje*: el objeto es algo que se puede conocer, que se puede expresar de algún modo (se puede enunciar) y con el que se establece una relación durante la actuación. El objeto es un algo que adquiere valor en relación con la actuación y las intenciones de ésta, pero no es la actuación en sí misma. En el plano educativo, se trata de aquello con lo que se entra en relación para aprender, lo que rebasa el simple concepto de contenido. La condición fundamental del objeto es que es sometido a valoración por parte del sujeto que lo aprehende o lo apropia de algún modo.
- *Evidencias*: el ser y el hacer se manifiestan con “marcas” o huellas que se dejan o hacen en el mundo, pruebas que hablan de la persona que las produce y de las calidades de su acción. Por ejemplo, cada obra literaria guarda en su esencia huellas o improntas propias del autor y de sucesos acontecidos en su vida, así como las críticas, las preocupaciones, los miedos, los gustos, etc. La mayor o menor perspicacia y pericia del lector le permiten identificar y establecer un diálogo con estas huellas en el texto y, percibir las y dialogar con ellas en la vida propia, a través de una lectura concienzuda; de la misma manera, la calidad de comprensión de un tema queda reflejada en la producción escrita de un estudiante, además de la calidad de las formas expresivas que éste emplee. Las

---

<sup>53</sup> Ibíd., p. 193-197.

competencias de un sujeto para hacer algo se manifiestan en las huellas de sus actos, es decir, en las pruebas, en las evidencias (que no necesariamente son exámenes) y que se pueden valorar a través de los indicadores de logro, que son los aspectos observables en que puede explicitarse o desagregarse una competencia y ser valorados según las expectativas sociales, como las definidas en los diseños curriculares. Toda evidencia es evaluable a partir de criterios y de intenciones bien definidas, necesariamente acordadas en los encuentros inter-subjetivos<sup>54</sup>.

Según lo anterior, en lo concerniente a las prácticas educativas, el colectivo Innova Cesal hace particular énfasis en tener presentes los elementos orientadores: *las actuaciones, los objetos de mediación o de aprendizaje, las evidencias, y el saber específico*; los cuales permiten la planificación de los ambientes de aprendizaje basados en competencias, teniendo siempre presente el saber, el hacer, el ser y el aprender a aprender, componentes necesarios para que el sujeto demuestre la apropiación de los conocimientos y el dominio de estos, a través de la resolución de problemas en diferentes situaciones de manera compleja, haciendo activación de los conocimientos que posee, tanto por la experiencia como aquellos adquiridos de diferentes áreas, junto con los sistemas de creencias y valores socioculturales.

## 1.6 MÉTODO, METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

La presente investigación es desarrollada desde en el paradigma cualitativo interpretativo<sup>55</sup>, ya que se trata de un estudio humanístico en el área de la educación y el uso del lenguaje, y busca comprender un problema en un contexto de enseñanza y aprendizaje específico, y generar un cambio que permita mejorar las prácticas que son desarrolladas por los participantes de dicho contexto. Según lo expuesto anteriormente, una metodología pertinente debido a la naturaleza del procedimiento será la investigación acción,<sup>56</sup> pues se quiere transformar una realidad social a través de

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, p. 193-197.

<sup>55</sup> HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la investigación. 6ª Ed. México: McGraw-Hill/Interamericana editores. 2014. pág. 9. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

<sup>56</sup> "Una forma de indagación autorreflexiva de los participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) la comprensión de dichas prácticas, y c) las situaciones (e instituciones) en que estas prácticas se realizan". KEMMIS, Stephen. 1984.

los propios participantes y el mismo investigador, además integra teoría y práctica, de manera progresiva, cíclica y sistemática, y algo muy importante es que induce a comprender la situación, lo que debe permitir que el proceso (investigación), pueda ser reproducido nuevamente por cualquiera de los participantes de manera autónoma.

La investigación acción, comprendida como la expone Halsey, citado por Cohen y Manion, “la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención”<sup>57</sup>. Se constituye como una metodología que interpreta la realidad de manera más flexible, ya que se enfoca en un problema específico en un escenario específico, en este caso, la necesidad de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del CFC de una de las ENS de Norte de Santander para que puedan desempeñarse mejor en situaciones comunicativas cotidianas. La investigación acción busca comprender mejor la situación problemática y producir conocimiento preciso de esta, lo que permite proponer una solución al fenómeno identificado o algunas acciones de mejora con el fin de reducirlo.

Para ampliar este panorama, se citan a continuación los propósitos de esta forma de investigación educativa, tal y como son presentados por Cohen y Manion<sup>58</sup>, la investigación acción más específicamente en la escuela y en el aula es un medio,

- Para remediar problemas diagnosticados en situaciones específicas o de mejorar de alguna manera un conjunto dado de circunstancias.
- De adiestramiento en el servicio, equipando con ello al maestro con nuevas técnicas y métodos, agudizando sus poderes analíticos y elevando su autoc conocimiento.
- De introducir métodos adicionales o innovadores a la enseñanza y aprendizaje, en un sistema en marcha que normalmente se inhibe de la innovación y el cambio (presenta resistencia).

---

<sup>57</sup> COHEN, Louis. & MANION, Lawrence. Métodos de investigación en educación. 2da Edición. Madrid: La Muralla. 2014. pág. 271.

<sup>58</sup> *Ibíd.*, p. 274.

- De mejorar las comunicaciones, normalmente pobres, entre el maestro en ejercicio y el investigador académico, y de remediar el fracaso de la investigación tradicional para dar recetas claras.
- Aunque carente del rigor de la verdadera investigación científica, es un medio de proporcionar una alternativa, preferible al método impresionista, más subjetivo para la resolución de problemas en las aulas.

1.6.1 Fases de desarrollo de la investigación. El proceso por medio del cual se lleva a cabo esta investigación está compuesto por dos fases, que se desarrollan de manera simultánea y organizada. En la **primera fase**, se procede a recopilar información del grupo a intervenir, realizar un acercamiento a la institución educativa y conocer aspectos del entorno sociocultural para hacerse una idea de la realidad de los informantes, datos básicos como la edad, el nivel de formación educativa, el estrato y lugar de procedencia, entre otros; seguidamente de este paso, indagar por medio de herramientas estructuradas el nivel de dominio lector de los informantes, para determinar las necesidades didácticas y realidad social de la población experimental. Con el fin de lograr lo anterior se observa el escenario de modo participante, se realiza una evaluación inicial en forma de cuestionario, que permita caracterizar la manera cómo leen los docentes normalistas en formación y tener una visión clara de las dificultades y fortalezas que presentan.

Toda esta información se toma directamente de la fuente (los informantes), los documentos son considerados como muestras de la investigación y se transforman en objetos digitales, para su conservación, y así, estas copias digitales del documento original serán aptas para ser analizadas en cualquier momento que se requiera. Las muestras son organizadas, clasificadas de acuerdo con las características más recurrentes y tratadas como objetos culturales en el ámbito educativo. Es importante aclarar que no se trata de un examen de lingüística, sino de analizar estos discursos

enunciados como prácticas culturales que representan las formas de vida imperantes y arraigadas en los docentes normalistas en formación como referentes al hábito y metodología de lectura, y las prácticas sociales.

En la **segunda fase**, se lleva a cabo el diseño de la intervención didáctica, teniendo en cuenta los resultados y el análisis de la fase anterior, y de la realidad social expuesta en cuanto a las formas de vida imperantes y las prácticas sociales de los participantes. Se prepara el material didáctico necesario y se toman las decisiones pertinentes, siendo estas sustentadas y delimitadas por el marco teórico propuesto para esta investigación. Este diseño de intervención didáctica se ejecuta de *manera controlada*, esto incluye: toma de muestras, registros, conservación de las muestras; y de *forma reflexiva*, pues se debe propiciar el proceso de comprensión por parte de los actores sociales informantes. Paralelamente al proceso de ejecución de la intervención didáctica, se realiza el de evaluación, el cual permite hacer ajustes pertinentes, y dar cuenta del aprendizaje logrado por los participantes. Finalmente, se evalúa todo el proceso, y se realiza el informe de trabajo de grado con la información y hallazgos obtenidos de esta investigación. Los datos recopilados de este proceso son relevantes en la investigación cualitativa interpretativa, pues generan conocimiento, permiten entender mejor y acercarse a una situación social problemática, reflexionar de manera crítica sobre las actuaciones de los estudiantes y el entorno en el que se desempeñan, y ofrecer una posible acción de mejora de las prácticas sociales y educativas de los participantes (comunidad educativa).

## 2. LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El desarrollo de esta intervención de carácter didáctico se llevó a cabo durante dos fases, inicialmente la **fase de identificación de dificultades en el desempeño de la comprensión lectora de los informantes**, en la cual se hizo revisión de diferentes investigaciones de carácter internacional, nacional y regional acerca de la situación problemática, se seleccionó información relevante que ayudó a tener una visión más clara de la problemática propuesta, y de cómo abordarla para obtener mejores resultados durante la siguiente fase de intervención. Además, en esta fase se recopiló información a través de unas herramientas estructuradas que dieron cuenta del nivel de comprensión lectora en el cual se encuentran los docentes normalistas en formación. Datos que se registraron, organizaron y clasificaron según las prácticas y necesidades de aprendizaje recurrentes; de la información obtenida se hicieron los análisis respectivos para identificar las dificultades presentes en la población objeto de estudio.

Durante la segunda **fase de intervención** de los resultados del análisis realizado, en la fase anterior, se procedió a diseñar una estrategia de intervención didáctica, que permitiera fortalecer la comprensión lectora de los docentes en formación, lo cual implicó no solo el acto de leer en sí mismo, sino el aprovechamiento de la comprensión del objeto leído para la producción de otros textos, la discusión oral y el fortalecimiento de una ética comunicativa. Se hizo la ejecución controlada y reflexiva de dicha intervención, se recopilaron los productos y la nueva información resultante del proceso, para evaluar la efectividad de la intervención y el aprendizaje. Es pertinente aclarar, que en todo momento se tomaron las decisiones necesarias fundamentadas en el marco teórico, lo cual permite delimitar el alcance de la propuesta de intervención.

Para tal efecto, se llevaron a cabo indagaciones con un primer grupo en abril de 2017. En esta actividad se utilizaron dos instrumentos: una entrevista oral para caracterizar aspectos como el auto reconocimiento de factores emocionales y motivacionales, e informaciones sobre hábitos de lectura. Este grupo participante pertenece al tercer semestre del CFC y lo integraban 18 estudiantes entre los 18 y 35 años, procedentes de los estratos 0, 1 y 2, con aspiraciones de ser docentes, quienes ya habían culminado los estudios de bachillerato y de los cuales cinco (5) son madres solteras.

A continuación, se esbozan los resultados o hallazgos suscitados en el primer acercamiento al grupo de estudio (grupo 1) cuyos integrantes realizaron el ejercicio de hacer una mirada introspectiva sobre la motivación intrínseca para formarse como futuros docentes, y una prueba inicial para caracterizar aspectos específicos de comprensión lectora. Es necesario recordar que en el apartado de metodología se expusieron detalladamente todos los elementos implicados en dicha actividad inicial, la cual fue necesaria para identificar dificultades en la comprensión lectora de los informantes, antes descritos. Por tanto, estos resultados fueron la base para construir una estrategia para la propuesta de intervención didáctica.

## 2.1 Análisis de entrevistas sobre la motivación para ser docentes y los hábitos de lectura de los informantes (primer grupo)

Esta actividad de acercamiento tuvo en cuenta las siguientes preguntas de manera informal en el aula de clase: i) ¿Por qué estudia en la ENS?; ii) ¿Cuál es su motivación para ser docente?; iii) ¿Con qué periodicidad lee?; iv) ¿Cuál fue el último texto literario que leyó? ¿Cuándo?; y, v) ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora?, cuya finalidad es hacer un reconocimiento de las motivaciones para ser docentes de los informantes del primer grupo intervenido, y los hábitos y estrategias de lectura que practican. Sin embargo, la sorpresa es reveladora cuando la mayoría (83,5%) expresa que no quería ser docente, sino que por eventos de la

vida no pudieron acceder a otras carreras, cuyos nombres son repetitivos: Medicina, Derecho, Psicología e Ingeniería. “S3. Yo quería entrar a la universidad, pero el puntaje de las pruebas ICFES no me alcanzó. Quería estudiar Ingeniería y ahora estoy en la Normal”<sup>59</sup>. Solo 2 estudiantes (11%) desean ser docentes por vocación, y una informante (5,5%) expresa que está en la ENS por obligación, los padres le exigieron inscribirse y realizar el CFC, si no la expulsaban del hogar. “S4. Yo no quiero estar aquí, mis papás me obligan, me dijeron que si no me inscribía a la Normal, que me fuera de la casa”<sup>60</sup>. Partiendo de esta información, se reconoce una dificultad presente en el grupo de estudiantes, la motivación intrínseca de los informantes no es ser docentes, estos se encuentran en su mayoría en la ENS de manera estratégica como un medio para poder realizar una actividad a futuro remunerada, sin ser conscientes de la labor tan importante que representa formar y educar niños.

En lo referente a los hábitos de lectura, la información es preocupante, los informantes no practican con frecuencia la lectura, los últimos libros leídos fueron impuestos en el marco de algunos proyectos lectores por la institución educativa cuando eran estudiantes de bachillerato, asimismo, algunos de los informantes habían cursado el bachillerato hace varios años atrás (entre 5 y 8 años). Además, expresan que no usan estrategias de lectura, que lo que más les interesa en el momento de leer, es estar en un lugar tranquilo y silencioso, actitud propia de lectores novatos o de quienes leen solo por placer. De esta manera, según la información recopilada en el ejercicio de aula, los estudiantes del grupo a intervenir poseen una actitud negativa hacia la lectura, en palabras de Mata:

Me refiero al interés de los lectores, a sus propósitos previos, a sus expectativas, a su estimación de la lectura. [...] Son esos factores emocionales los que a menudo hacen insuperables los defectos o los que, por el contrario, hacen vencibles las dificultades<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Informante

<sup>60</sup> Informante

<sup>61</sup> MATA, Juan. Animación a la lectura. 10 ideas clave. Barcelona: Graó. 2008. pág. 130.

Lo cual complejiza, aún más, la labor de potenciar la comprensión lectora en el primer grupo de normalistas en formación, pues carecen de dos aspectos base para esta tarea, la motivación y el interés. Teniendo en cuenta la EpC, los informantes del primer grupo no comprenden la importancia de la formación lectora tanto para ellos mismos como para las prácticas que desarrollarán a futuro, esta dificultad general de comprensión en cuanto a la lectura y la labor docente pueden complicar la intervención didáctica.

## 2.2 Prueba inicial para la identificación de la comprensión lectora (primer grupo)

Se diseñó una evaluación de preguntas abiertas teniendo como referentes las pruebas de Estado Saber 11, que permitiera dar cuenta del estado de comprensión lectora de los informantes, cabe aclarar que la población objeto de esta propuesta didáctica ya había superado dicha prueba, es decir, ya se habían enfrentado a esta práctica (ver Anexo A). Lamentablemente, los informantes no obtienen éxito en la prueba, debido a que esta no estaba estructurada de manera puntual ni organizada en cuanto a los diferentes problemas de lectura, pues las preguntas estaban mal formuladas, se indagaba por aspectos de lectura muy generales, lo que no permitió evidenciar específicamente las dificultades presentadas por los estudiantes, y además permitía respuestas ambiguas, por esto, fue necesario rediseñar la prueba de forma que se corrigieran los errores anteriormente señalados, y dando razón de aspectos específicos de lectura para poderlos analizar de manera más precisa. La prueba estaba pensada para estudiantes de 11 grado y los informantes ya superaron esta escolaridad, no obstante, la prueba se hizo con expectativas más altas y finalmente mostró que la competencia de los estudiantes para este nivel no era la adecuada. El resultado de la prueba no fue el esperado ni por los informantes, ni por el investigador, todos los estudiantes fallaron las respuestas de la prueba y mostraron niveles de comprensión lectora incluso sin llegar al nivel literal, e incluso muchos expresaron que no pudieron contestar nada, porque no lograban relacionar las

respuestas a los textos propuestos, por lo tanto, se hace necesario revisar el proceso para encontrar las causas de tales resultados, tratando de evitar que esto genere repercusiones negativas en la motivación (ya de por sí, bastante exigua) de los normalistas en formación.

*Imagen 3. Prueba Inicial (Primer grupo)*

Entonces los padres apagaron la vela para que Odín no muriera. Olaf Tryggvason descreyó de la historia, el forastero repitió que era cierto, sacó la vela y la encendió. Mientras la miraban arder, el hombre dijo que era tarde y que tenía que irse. Cuando la vela se hubo consumido, lo buscaron. A unos pasos de la casa del rey, Odín había muerto.

3. ¿Por qué razón apagaron la vela los padres de Odín?

Para q' Odín no muriera

4. ¿Cómo demostró el forastero la veracidad de su historia?

Olaf Tryggvason descreyó la historia

-¡Malditos magos! -gritó Wu-. ¿Qué merced pueden esperar? No pienso ponerlos en libertad. De lástima, le devolveré uno de sus hijos, pero no pida más.

Le dio una de las figuras de cara negra.

Al otro día supo que el mago y su hijo mayor habían muerto esa noche.

1. Según el relato, ¿con qué atacó al literato Wu el hijo del mago que sobrevivió?

El libro

2. Al concluir el relato ¿quiénes sobreviven?

El literato, el hijo del mago

hacer pensar, y no sólo reaccionar. De hecho, es posible que algo tan poderoso como el exceso –si logramos reprimir nuestros temores– nos permita tener pensamientos que nunca antes habíamos tenido. Al fin y al cabo, la inspiración, el enamoramiento y las experiencias de conversión religiosa o política –las transformaciones más radicales que pueden ocurrir en nuestras vidas– son por lo general experiencias abrumadoras y excesivas.

Adam Phillips. Tomado y adaptado de: [http://elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=1506](http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1506)

3. ¿Qué opinión sobre los excesos critica o cuestiona el autor en este texto?

los excesos son malos

4. ¿Cómo es la sociedad de la que se expresa el texto?

no se no dice

En todo caso, si bien es cierto que el dinero es fundamental para comprar lujos o productos de primera necesidad, en el pasado ha quedado que tengamos que tener gran cantidad de billetes y monedas para ello. Además es muy fácil conseguir una tarjeta de crédito con bajas tasas de interés. Por ello y por todo lo anterior, mi recomendación es que obtengas tu tarjeta de crédito cuanto antes para que no tengas limitantes.

7. Escriba dos enunciados que argumenten una idea contraria al mensaje central del texto “¿Por qué debemos tener una tarjeta de crédito?”.

\* para obtener todo lo que quiera  
\* comprar pasaje de avion, alquilar un auto o un hotel

Fuente: Informantes

Posteriormente se diseñó una intervención didáctica que, para efectos de su desarrollo y proceso, permitía tres visitas por semana (lunes, miércoles y viernes) a la institución educativa con la finalidad de reducir las dificultades presentadas. Para ese momento la coyuntura educativa del país tuvo como consecuencia un cese de actividades por cuestiones de carácter político con FECODE<sup>62</sup>, quien convoca a un paro nacional de docentes (11 mayo a 16 de junio de 2017), debido al incumplimiento por parte del Gobierno en acuerdos pactados en el 2015. Asimismo, la protesta incluye otros tópicos que aquejan al magisterio colombiano como son las malas condiciones en las que se ejerce la profesión docente, los bajos salarios y la precariedad del servicio de salud que reciben. Lo anterior, interfiere en la intervención, y deja al primer grupo de observación en vacaciones; no obstante, durante las pocas visitas realizadas, se observaron situaciones que caracterizaron aún más el grupo objeto: i) desmotivación y falta de interés; ii) flexibilidad excesiva del sistema de evaluación de la institución educativa; iii) inasistencia e impuntualidad por parte de los estudiantes; iv) interrupción constante de las actividades.

---

<sup>62</sup> Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación.

2.2.1 Desmotivación y falta de interés. Para el grupo de informantes la ENS no representaba la primera opción en formación luego del paso por el colegio, este hecho resiente profundamente el interés de los normalistas, la motivación es el motor que mueve hacia la acción, pues despierta las emociones y hace que el cuerpo actúe, cuando no existe esta motivación tanto intrínseca como extrínseca, los sujetos pierden el interés por las actividades, incluso por la búsqueda y la obtención de metas. La dificultad presentada en este espacio en específico es un ciclo vicioso de problemas de lectura, pues como los estudiantes no tienen el hábito, se les dificulta comprender y como no comprenden lo leído, presentan grandes dificultades en las actividades académicas, entre ellas la presentación de exámenes, lo cual no les permite el ingreso a la educación superior, expresa Mata,

¿Y quién puede dudar de que la comprensión resulta más fácil cuando se tiene claro el objetivo, cuando se actúa movido por el interés o la curiosidad? ¿Cómo no aceptar que el entusiasmo y la alegría son poderosos acicates para alcanzarla? Parece indudable que comprender es un proceso íntimamente unido a la motivación y la emoción<sup>63</sup>.

De esta forma, este fracaso académico desmotiva a los estudiantes, quienes escogen una carrera que no desean estudiar y se desempeñan en esta sin interés, lo cual los lleva en la mayoría de los casos a realizar las actividades de forma superficial, sin ánimos de aprender, y con el mínimo de esfuerzo.

2.2.2 Flexibilidad excesiva del sistema de la institución educativa. Un aspecto de gran importancia observado durante la intervención didáctica, fue la flexibilidad excesiva del sistema para esta institución educativa (una ENS de Norte de Santander). Los estudiantes tienen la posibilidad de aprobar con el simple hecho de entregar los trabajos solicitados, en el momento que decidan entregarlos, de forma que la responsabilidad y el cumplimiento se ven seriamente afectados por algunos de ellos, y aprovechados y explotados por

---

<sup>63</sup> MATA, Juan. Animación a la lectura. 10 ideas clave. España: Graó, 2008. pág. 126.

otros. Inicialmente existía la posibilidad de que fuera algún tipo de didáctica no parametral, proposición de Estela Quintar, pero lamentablemente no es así, “S6. Profe no se preocupe por las calificaciones, a los estudiantes que le entregan y que se les ve interés, les pone en definitiva 4,8 y a los otros 4,3”<sup>64</sup>, es decir, los estudiantes no tienen la posibilidad de perder las asignaturas. La preocupación principal acerca de esta práctica radica en la imposibilidad de hacer una evaluación formativa, menos real, en el sentido en que la evaluación debe dar cuenta de los avances y del estado de cada estudiante, brindando la posibilidad de hacer ajustes para mejorar tanto las prácticas de aula, como el aprendizaje de los estudiantes, esta informalidad conlleva a que el estudiante cree un imaginario de que al entregar un trabajo (que generalmente es copiado), ha aprendido y adquirió los conocimientos que más adelante llevará a la práctica durante el desempeño.

2.2.3 Inasistencia e impuntualidad por parte de los estudiantes. Impresiona ver cómo los estudiantes entran y salen del aula de clase a la hora que quieren, durante la ejecución de los talleres, era constante y bastante común el hecho de que los estudiantes llegaran tarde entre 30 a 60 mins a las sesiones, pues presentaban dificultades para transportarse, algunos vivían muy lejos de la institución y debían recorrer largas distancias a pie, adicional a lo anterior, era constante oír a los estudiantes decir que no tenían dinero para la merienda y que pasarían toda la jornada escolar sin comer algo, situación muy preocupante, pues un cerebro sin ingesta de calorías no rinde de manera eficiente. Esto complejiza abruptamente el desarrollo de prácticas didácticas, pues estos estudiantes llegan desubicados de las actividades que se están realizando y poco participan, además con el afán de ubicarse dentro del taller, interrumpían a los compañeros y la actividad en sí, pues era necesario ponerlos al corriente de lo que se esperaba durante la sesión y cómo

---

<sup>64</sup> Informante

lograrlo. Como si no fuera suficiente, los estudiantes se permiten faltar constantemente a las sesiones, pues algunos trabajan y su forma de sobrevivir es representada en estos empleos, así que preferían faltar a los talleres (por necesidad). Otro caso común lo representan las estudiantes con hijos, pues por diversos motivos no podían asistir. “S5. Profesor, yo tengo un hijo y cada vez que se enferma, tengo que faltar a clase, [igualmente] cuando no tengo quien me lo cuide [padres, hermana] o cuando me llaman del colegio para algo”<sup>65</sup>. Al indagar en la institución acerca de estas situaciones, la respuesta es que no se controlan las inasistencias ni la puntualidad, que lo importante es que permanezcan en la institución “lo suficiente” para no perder la calidad de estudiantes. “S7. (Sic) Hay que entender que muchos de esos estudiantes tienen muchos problemas para estar aquí, pero sigue siendo una opción [para algunos, la única], lo importante es que no se vayan, la deserción, nos perjudica a todos”<sup>66</sup>. Esta informalidad realmente dificultó el desarrollo de los talleres según lo anteriormente expuesto, además se considera una amenaza en la EpC y en el ABP, pues para estos modelos pedagógicos, la responsabilidad elevada por parte de los estudiantes es pieza fundamental para lograr el éxito de los ambientes de aprendizaje, y complica considerablemente la construcción de procesos complejos como lo es la comprensión lectora.

2.2.4 Interrupción constante de las actividades académicas. Las sesiones se vieron constantemente interrumpidas por días festivos, entre ellos Semana Santa, actividades curriculares y extracurriculares, visitas de entes del gobierno, y finalmente por el paro docente, a pesar de que las visitas eran planificadas con el coordinador de la actividad, la continuidad del proceso se obstaculizaba pues los tiempos entre sesiones se extendían, constantemente se recurría al repaso de las sesiones anteriores para poder tener bases para

---

<sup>65</sup> Informante

<sup>66</sup> Informante

el desarrollo de las nuevas, lo cual generaba varias reacciones entre los estudiantes, pues quienes eran puntuales, asistían y participaban activamente de las sesiones, se sentían incómodos por volver a escuchar las explicaciones; quienes llegaban tarde o faltaban a alguna sesión se sentían desubicados de nuevo, pues no comprendían el panorama general, y aquellos que habían faltado a varias sesiones se percibían totalmente perdidos de las actividades y no entendían de qué se trataban los talleres.

Ya con el cambio de grupo (del inicial al de la intervención), hubo una ganancia significativa didácticamente, pues fue posible conocer el ambiente, ajustar la secuencia y prever situaciones como el temor de los estudiantes por ser evaluados, las problemáticas de la inasistencia y la impuntualidad, las dificultades en la motivación y el interés. Aunque son aspectos difíciles de cambiar o de eliminar, dado que forman parte de las prácticas culturales de este entorno educativo, es preciso buscar formas de minimizar el impacto para que haya más posibilidades de éxito en la ejecución de la secuencia con el grupo a intervenir.

### 2.3 Análisis de entrevistas sobre la motivación para ser docentes y los hábitos de lectura de los informantes (segundo grupo)

Al igual que con el grupo anterior, se realiza una actividad de acercamiento en la que se hacen preguntas orales sobre la motivación para ser docentes y la razón por la cual estudian en la ENS. Inicialmente, *las respuestas (orales) son similares a las del primer grupo*,<sup>67</sup> sin embargo, la segunda parte de la actividad consistía en responder estas mismas preguntas de manera escrita, en papel, debido a la posibilidad de mantener un registro permanente, para el posterior análisis de los textos produ-

---

<sup>67</sup> “La mayoría expresa que no querían ser docentes, sino que por eventos de la vida no pudieron acceder a otras carreras, cuyos nombres son repetitivos: Medicina, Derecho, Psicología e Ingeniería. Un porcentaje muy bajo de estudiantes desean ser docentes por vocación”

cidos. La información suministrada por los informantes se obtuvo de manera voluntaria, y consistía en hacer cinco preguntas específicas, las cuales son enunciadas a continuación: i) ¿Por qué estudia en la ENS?; ii) ¿Cuál es su motivación para ser docente?; iii) ¿Con qué periodicidad lee?; iv) ¿Cuál fue el último texto literario que leyó? ¿Cuándo?; y, v) ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora?

El texto producido por los informantes es considerado un objeto de análisis, ya que expresa las percepciones, sensibilidades e imaginarios de quienes lo enuncian. Es necesario tener en cuenta, que estos objetos son generados en un ámbito cultural y son producto de procesos complejos de significación que brindan información acerca del tema planteado, hábitos lectores y motivación para ser docentes, de los estudiantes normalistas en formación pertenecientes al ciclo complementario de una ENS de Norte de Santander. Hecho el análisis de los discursos escritos de los informantes, respecto a las preguntas: *¿Por qué estudia en la ENS?* y *¿Cuál es su motivación para ser docente?*; fue posible evidenciar (en los textos escritos) que los informantes se centran sólo en el aspecto positivo como lo es la vocación y la posibilidad de ayudar a los demás, *el discurso se presenta como solidario*. Se puede considerar que ven el estudio y la profesión docente como una posibilidad y como un medio para laborar y progresar en lo económico, una constante de motivación para los encuestados es la participación de la familia en la decisión de formarse como docentes, el gusto por la profesión y la necesidad de formarse como profesionales. Como se puede observar, existe una oposición entre las respuestas orales y escritas de los informantes, debido a esto se tomarán como “verdaderas” las primeras, dado que no tienen el sesgo del registro escrito (evidencia) y cuyas respuestas fueron tomadas de una manera más informal.

Imagen 4. Motivación y hábitos de lectura

¿Porque estamos aqui?

Para darle un mejor futuro a mi hija y es una ~~adriana~~ adriana que me gusta mucho.

¿Cual es su motivacion para ser docente?

mi hija, porque me gusta enseñar a los niños y poderlos ayudar.

¿A veces.

¿donde se da de la mancha en bachillerato

ninguna.

1. Por que estamos aqui?

- Porque quiero ser docente y aprender mucho para enseñar de la mejor manera.

2. Para ser mejor y tener un título profesional.

3. A veces, cuando hay que hacer trabajos y tareas extras.

4. libro de Gabriel Garcia Marquez "la mala hora". Cuando estaba en 9º grado.

5. Ninguna.

1. Estoy aqui porque desde pequeña me llamo la atencion es ser docente pero viendo la realidad es cuestion de dedicacion y comprension con miso mismo para superar mis debilidades y fortalezas para asi superarlo dia a dia.

2. mi motivacion para ser docente realmente es mi ser el yo porque quiero ser alguien en la vida superar mis debilidades y ser el orgullo de mis padres y de mi misma.

3. No tengo el habito de leer, voy lo tanto lo hago cuando es cuestion de entrega de algun trabajo.

¿PORQUE ESTAMOS AQUI?

- QUIERO APRENDER Y EL PODER TRANSMITIR TODOS LOS CONOCIMIENTOS. AYUDAR AL QUE LO NECESITA ROMPER MIS PROPIOS MIEDOS.

¿CUAL ES SU MOTIVACION PARA SER DOCENTE?

- MI MOTIVACION MIS BES, EL PODER SALIR ADELANTE, EL QUERER CRECER, EL AMOR POR ENSEÑAR.

¿CON QUE PERIODICIDAD LEE?

NO LEO

¿CUAL FUE EL ULTIMO TEXTO LITERARIO QUE LEO? ¿CUANTO?

NINGUNO

4. el ultimo libro leído fue sangio de campeones 2013.

5. mis estrategias al leer un libro es buscar los palabras que no entiendo y si no pues volver a leer para asi comprender y entender.

¿QUE ESTRATEGIAS UTILIZA PARA MEJORAR LA COMPRENSION LECTORA?

NINGUNA.

Fuente: Informantes

En cuanto a los hábitos de lectura del segundo grupo, respondiendo a la pregunta relacionada con la *frecuencia de lectura*, 9 de los informantes manifestaron que no leen, otros 9 expresaron que leen muy rara vez, sólo 2 que leen a diario, otros 2 que leen a diario mas no libros (prensa), 2 leen entre 1 y 2 libros al mes, y 1 no respondió la pregunta. Del total de 25 informantes, el 72% no presenta el hábito de lectura, el 24% presenta el hábito de lectura y un informante (4%) no respondió. Según estos datos, se ratifica la falta de motivación hacia la lectura por parte del grupo objeto, situación preocupante, ya que, los libros suponen una gran fuente de conocimiento con basta información, más aún, son una herramienta de trabajo, por ende, en aras de conocimiento por compartir con los alumnos, el profesor también debe tener el hábito de lectura.

Gráfico 1. Periodicidad de lectura



Para la pregunta, *último texto literario leído y momento en el que realizó la acción*, se halló que sólo 5 informantes dan razón de 5 títulos de carácter literario leídos por voluntad propia, 9 informantes señalaron textos literarios, sin embargo, impuestos en el colegio, 6 responden con títulos de textos de superación personal, 2 con textos de carácter académico y 3 informantes declararon no leer. Lo anterior da como resultado que: el 56% de los alumnos identifica títulos de carácter literario, el 32% de

los informantes no diferencian títulos de superación personal y de carácter académico de textos literarios y el 12% no ha leído ningún texto.

En cuanto a la respuesta acerca de *cuándo fue leído este texto*, 8 sujetos afirmaron haber leído hace más de 5 años por requisito del colegio, 8 sujetos leyeron entre 2 y 4 años atrás, para el colegio igualmente, 6 sujetos habían leído hace 1 año o menos y 3 sujetos no leen, generando como resultado que el 64% de los informantes leyeron de 2 a 10 años atrás su último libro por petición del colegio, 24% manifiesta haber leído su último libro entre 1 y 12 meses atrás y 12% no ha leído ningún texto.

Gráfico 2. Últimos textos leídos



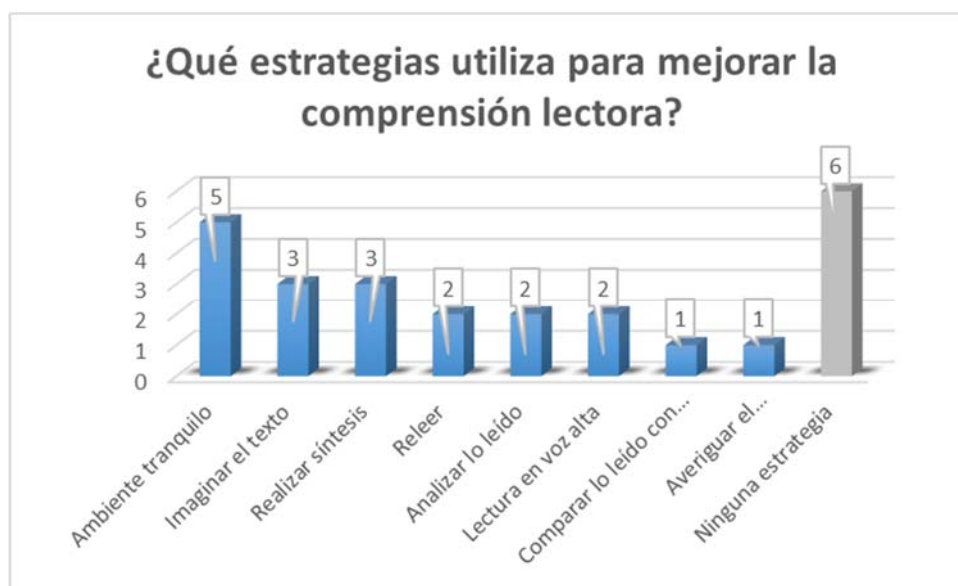
De la gráfica presentada, según la información recolectada en las encuestas, solo los 6 sujetos que presentan el hábito lector, han leído en el último año; entre los casos más preocupantes se encuentran el de los 3 sujetos que no leen, el de los otros 3 que manifestaron leer su último libro hace 10, 4 y 3 años atrás, respectivamente; no obstante, el colegio se configura como un promotor a través de las Maratones de Lectura<sup>68</sup>.

Finalmente, como respuesta a la pregunta donde se evidenciaban *las estrategias utilizadas para mejorar la comprensión lectora*, 5 informantes manifiestan que lo

<sup>68</sup> MEN. Plan Nacional de lectura y Escritura. Leer es mi cuento.

más importante para ellos es leer en un ambiente tranquilo, silencioso y sin distractores; 3 informantes expresan que la estrategia empleada es imaginar el texto que están leyendo, otros 3 sujetos realizan síntesis a partir de lo leído, 2 informantes indican que releen el texto, mientras que otros 2 informantes hacen un análisis de lo que leen, 2 utilizan la proyección de voz como técnica y leen en voz alta, 1 compara el texto leído con la cotidianidad, 1 averigua el vocabulario desconocido para comprender mejor el texto y 6 sujetos expresan no tener ninguna estrategia que mejore la comprensión lectora.

Gráfico 3. Estrategias de comprensión lectora



El 20% de los sujetos considera la comodidad como una estrategia de comprensión lectora, 12% usan la imaginación para facilitar la comprensión de lo que leen, otro 12% realiza un ejercicio de síntesis haciendo anotaciones, resúmenes, esquemas gráficos para comprender mejor el texto, otro 12% realiza un análisis relacionando el texto con lo cotidiano y los conocimientos previos, 8% releen cuando dejan de comprender, otro 8% manifiesta que mejora la comprensión si se escuchan leyendo en voz alta, un 4% expresa que busca las palabras desconocidas para mejorar la

comprensión, y el 24% indica que no utiliza estrategias con el fin de mejorar la comprensión de lectura.

El 56% expresa que utiliza, por lo menos, una estrategia para mejorar la comprensión, pero es necesario recopilar más información para verificar la efectividad de estas. El 20% considera el entorno como una estrategia para mejorar la comprensión lectora, esto facilita la lectura, mas no está considerada como una estrategia para comprender mejor, debido a que la comprensión está ligada a procesos mentales complejos y no externos (ambientales). Finalmente, el 24% que indica no utilizar o reconocer estrategia alguna, con el fin de mejorar la comprensión lectora, difícilmente logrará comprender lo leído pues abordan el texto de manera superficial, sin darle sentido, lo cual configura a un *lector novato o inexperto*<sup>69</sup>.

#### 2.4 Prueba inicial para la identificación de la comprensión lectora (segundo grupo)

Se realiza una prueba para caracterizar aspectos específicos de comprensión lectora de los normalistas en formación. Las preguntas que orientaron este instrumento fueron: ¿a qué género y a qué tipo textual pertenece el texto?, ¿cuál es la intención del texto?, ¿cuáles argumentos soportan el título del texto? Después de leer, ¿está de acuerdo o en desacuerdo con lo propuesto por el texto?, ¿qué argumentos o contra-argumentos propone para refutar o aceptar alguna de las ideas expresadas por el texto? En el desarrollo, apareció la siguiente indicación: en el quinto párrafo aparece la expresión: "fue la circunstancia tecnológica que lo agravó". Explique cuál es la circunstancia, y qué es lo que se agrava.

El texto utilizado para desarrollar este cuestionario, es un artículo de opinión, *¿Por qué los colombianos leen tan poco?*, de Joaquín Robles Zabala<sup>70</sup>, publicado en la

---

<sup>69</sup> MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. 9 p.

<sup>70</sup> ROBLES, Joaquín. ¿Por qué los colombianos leen tan poco? [Columna de Opinión] En: Revista Semana. [online] <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

revista Semana, consta de 12 párrafos (dos páginas) en los cuales el autor expone a través de argumentos de diferentes tipos (analogía, autoridad, causa, deductivos), y de manera organizada una serie de causas que influyen para que el colombiano promedio no desarrolle el hábito de la lectura. El texto fue escogido porque toca fibras sensibles del grupo objeto ya caracterizado, el cual demuestra que no practica el hábito lector. Además, por la brevedad (no supera las 1.200 palabras), la sencillez del lenguaje y la cercanía de los argumentos con el cotidiano de un sujeto perteneciente al territorio colombiano. Esta prueba inicial se usó como instrumento para la recolección de datos con el fin de poder caracterizar la eficiencia lectora de los docentes en formación, pertenecientes al grupo objeto. Se llevó a cabo en un auditorio de una ENS de Norte de Santander, ubicado en el ala perteneciente al Ciclo de Formación Complementaria, y tuvo una duración de 60 minutos. Ver Anexo B.

En la prueba inicial se pretende identificar el estado en que se encuentran los informantes, para tal fin se solicita que respondan a las preguntas con la mayor precisión posible, según los conocimientos que poseen en cuanto al tema, además, se menciona que, en caso contrario, expliciten el desconocimiento u olvido de dicho saber. En este punto fue necesario mencionar que los resultados de la prueba no influirían en la calificación de la asignatura, con el fin de obtener resultados veraces y reales, los cuales son clave para el proceso y diseño de la intervención didáctica. De esta manera, a la pregunta *¿A qué género y a qué tipo textual pertenece el texto?*, 10 de los informantes responde que el texto pertenece al género y tipología informativo, 10 expresan que no los conocen o no los recuerdan y 5 proporcionan respuestas variadas. Entre ellas, género narrativo, literario, descriptivo, comparativo y tipología social, concientización, educativa, crítica.

Así, el 40% de los informantes no reconoce correctamente ni el género, ni la tipología del texto, el otro 40% expresa que no recuerda o no sabe qué es género o tipología textual, y el otro 20% proporciona respuestas más intuitivas que por conocimiento. En palabras de Solé: “La estructura del texto ofrece indicadores esenciales

que permiten anticipar la información que contiene y facilita enormemente su interpretación”<sup>71</sup>, debido a lo anterior y al hecho de que los sujetos no reconozcan correctamente el género ni la tipología textual, esto conlleva a que inician el ejercicio de comprensión del texto con más posibilidades de fracasar, pues al no reconocer la estructura, es más difícil producir preguntas focalizadas y prestar atención a la información que debe aparecer (y debe ser extraída) en cada apartado del texto, es como tratar de ir a un lugar con un mapa, pero no saber leer el mapa.

---

<sup>71</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa Nº 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. pág. 74.

### 3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Debido a la situación presentada, se decide diseñar una secuencia didáctica para intervenir el grupo de normalistas en formación. Se propone la metodología de seminario taller, se explica en qué consiste y los estudiantes aceptan que la metodología de las intervenciones sea la propuesta, con lecturas previas al seminario y sin actividades extracurriculares, para evitar tener cruces con la carga académica del Ciclo de Formación Complementaria (CFC). Se procede a diseñar la secuencia didáctica teniendo como referente el texto *Estrategias de lectura* de Isabel Solé. Partiendo desde los aspectos más simples: i) establecer el propósito general y específico de lectura; ii) activar los conocimientos previos y reconocer qué información previa es necesaria conocer para comprender el texto; iii) reconocer las tipologías y las secuencias textuales; iv) realizar preguntas previas a la lectura; llegando a los más complejos: i) realizar predicciones y preguntas focalizadas durante la lectura; ii) resolver dudas de comprensión y autorregular el proceso lector; iii) realizar algo con lo leído, bien sea un resumen, un organizador gráfico, una exposición o un debate, entre otros; iv) proponer nuevas preguntas basadas en lo que no está presente en el texto o cuando este se relaciona con otros temas.

Tabla 1. Secuencia Didáctica

| SECUENCIA DIDÁCTICA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                  |                         |                     |                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------------|---------------------|--------------------|
| Institución: ENS de Pamplona                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                  |                         |                     |                    |
| Área: Didáctica de la Lengua                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Periodo: 2017-02 | Grado: 1er semestre CFC | Duración: 8 semanas | Fecha: Agosto-2017 |
| <b>Justificación:</b><br>La comprensión lectora como actividad académica es una de las herramientas imprescindibles que debe desarrollar cada estudiante, pues es por medio de ella que se obtienen los conocimientos de las diferentes asignaturas presentes en el currículo escolar. Leer comprensivamente no solo garantiza aprendizajes significativos, sino la posibilidad de conocer nuevos e infinitos mundos que han sido plasmados en los libros. Se lee para comprender mejor la realidad en la que se vive, para informarse, para entretenerse y disfrutar, para aprender y comunicarse, en resumen, para participar del presente, además, para entender el mundo pasado y visionar el mundo futuro. La lectura provee la |                  |                         |                     |                    |

materia prima para transformar el pensamiento y poder crear. Pero, no es suficiente con leer, es necesario comprender, alcanzar el nivel de lector autónomo o eficiente, meta que amplía las posibilidades de éxito de la persona, mejora los procesos de pensamiento y además, permite tomar mejores decisiones en los diferentes ámbitos en que el lector se desenvuelve.

**Propósito u objetivo:**

Construir un ambiente de aprendizaje que permita abordar estrategias de lectura manejables por el nivel de competencia de los estudiantes para mejorar la comprensión (aprender a leer estratégicamente).

Construir un espacio de reflexión sobre la lectura, la importancia de esta en la sociedad y el desarrollo del ser humano para que los estudiantes logren una comprensión de sí mismos y del mundo.

**Competencia:**

Emplea las estrategias de lectura para mejorar la comprensión.

**Objetos de aprendizaje:**

*Conócete a ti mismo*, mirada introspectiva del sujeto como fortalecimiento del autoconcepto y comprensión del mundo. *Reconocimiento de la lectura* como herramienta para el desarrollo del ser humano y de la sociedad. *Las partes del libro*, identificación de la estructura interna y externa, y los elementos que lo componen. *Las estructuras textuales* como modos de organización del texto para facilitar la comprensión. *Los géneros literarios y los géneros discursivos* como formas de clasificación que sirven de referencia para establecer un esquema previo del texto. *Las tipologías textuales*, familiarización por parte del sujeto para preparar el abordaje de la lectura. *Las secuencias textuales* como instrumento para establecer relaciones semánticas entre el texto y el lector. *Diferenciación entre hechos y opiniones*, relación de oposición esencial como base de la argumentación. Identificación y uso de *estrategias de lectura*, antes, durante y después, como medio para el fortalecimiento de la comprensión lectora.

**Estructura de la secuencia didáctica:**

La estructura base de la secuencia didáctica para las diferentes sesiones, pero modificada según la secuencialidad de todo el proceso es la siguiente: **1. Preliminar:** exposición de los propósitos de la intervención didáctica, la unidad y las actividades, y adecuación según los acuerdos consensuados con los participantes. **2. Manifestación de las teorías del alumno:** relación entre sujeto, sujeto y lectura, labor docente, comprensión lectora (motivación hacia el aprendizaje, reconocimiento de los estudiantes como sujetos, motivación hacia la labor docente, motivación y hábitos de lectura). **3. Análisis de problemas cotidianos y conversatorios para la provocación y la activación de presaberes del alumno:** proponiendo casos que causen conflictos empíricos, invitar a la reflexión y comprensión de estos conflictos (lectura, labor docente, comprensión lectora, hábito lector). **4. Presentación de teorías o respuestas alternativas a partir del análisis de los problemas cotidianos:** presentación de las *Estrategias de lectura*, de Isabel Solé, como respuesta alternativa al mejoramiento de la comprensión lectora. **5. Comparación**

**de las teorías del alumno con las teorías o respuestas alternativas. 6. Profundización en la teoría alternativa:** análisis de los diferentes elementos (desempeños) que integran las estrategias de lectura, aprendizaje de estos elementos, realización de ejercicios prácticos. **7. Puesta en práctica de las nuevas teorías a problemas ya explicados por la teoría del alumno, a problemas no explicados y a situaciones nuevas** (transferencia a otros textos, práctica distribuida).

| Secuencialidad de actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Evidencia                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Empleo de recursos                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. Presentación de los propósitos de la intervención didáctica y adecuación según los acuerdos con los estudiantes.</p> <p>2. Discusión en el grupo (conversatorio):<br/>Conócete a ti mismo, mirada introspectiva del sujeto.</p> <p>3. Reconocimiento de la lectura en la sociedad y la labor docente.</p>                                                                                                                                                                                                                                                          | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Entrevista escrita sobre motivación y hábitos de lectura.</p>                                                                                                                                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>Copias de los textos:</li> </ul> <p>Poema # 15, de Pablo Neruda Capítulo 7 de Rayuela, de Julio Cortázar.</p> <p>El misterioso payaso malabarista, de Pedro Pablo Sacristán.</p>                           |
| <p>4. Exposición de las partes del libro, internas y externas.</p> <p>5. Lectura del <i>Poema # 15</i>, de Pablo Neruda, <i>Capítulo 7 de Rayuela</i>, de Julio Cortázar, <i>El misterioso payaso malabarista</i>, de Pedro Pablo Sacristán, un fragmento de <i>Romeo y Julieta</i>, de William Shakespeare.</p> <p>Exposición de las estructuras textuales y de los géneros literarios.</p> <p>6. Ejercicio práctico de lo aprendido por parte de los estudiantes.</p> <p>7. Discusión en el grupo (conversatorio):<br/>Estructuras textuales y géneros literarios.</p> | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Ejercicio práctico de identificación de las partes del libro en diferentes textos.</p> <p>Ejercicio práctico de identificación de las estructuras textuales y de los géneros literarios en diferentes textos.</p> | <p>Fragmento de <i>Romeo y Julieta</i>, de William Shakespeare.</p> <p>La continuidad de los parques, de Julio Cortázar.</p> <p>El error literal y El unicornio nocturno, de Sil Elder Amos.</p> <p>Táctica y estrategia, de Mario Benedetti.</p> |
| <p>8. Lectura de <i>La continuidad de los parques</i>, de Julio Cortázar, <i>El error literal y El unicornio nocturno</i>, de Sil Elder Amos, <i>Táctica y estrategia</i>, de Mario Benedetti, <i>La canción del pirata</i> de José de</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p>                                                                                                                                                                                                                      | <p>La canción del pirata de José de Espronceda.</p> <p>La leche de almendras y Receta para hacer tu</p>                                                                                                                                           |

| Secuencialidad de actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Evidencia                                                                                                                                                                                                                         | Empleo de recursos                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Espronceda</i>, un fragmento de <i>Romeo y Julieta</i>, de William Shakespeare, <i>La leche de almendras</i> y <i>Receta para hacer tu propia leche de almendras</i>, autor anónimo (tomado de internet).</p> <p>Exposición de los géneros discursivos, las tipologías y las secuencias textuales.</p> <p>9. Ejercicio práctico de lo aprendido por parte de los estudiantes.</p>                                                                                                                                                                                                                                                              | <p>Ejercicio práctico (repaso) de identificación de los géneros literarios.</p> <p>Mapa conceptual sobre las secuencias textuales realizado en grupos.</p>                                                                        | <p>propia leche de almendras, autor anónimo.</p> <p>Estrategias de lectura, de Isabel Solé.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diapositivas</li> <li>• Video beam</li> <li>• Parlantes</li> <li>• Tablero</li> <li>• Cuadernos de notas de los estudiantes</li> </ul> |
| <p>10. Lectura de <i>La continuidad de los parques</i>, de Julio Cortázar, <i>El error literal</i> y <i>El unicornio nocturno</i>, de Sil Elder Amos, <i>Táctica y estrategia</i>, de Mario Benedetti, <i>La canción del pirata</i> de José de Espronceda, un fragmento de <i>Romeo y Julieta</i>, de William Shakespeare, <i>La leche de almendras</i> y <i>Receta para hacer tu propia leche de almendras</i>, tomado de internet, autor anónimo.</p> <p>10. Ejercicio práctico de lo aprendido por parte de los estudiantes.</p> <p>11. Discusión en el grupo (conversatorio):</p> <p>Géneros discursivos, tipologías y secuencias textuales.</p> | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Exposición oral sobre las secuencias textuales realizada en grupos (usando ejemplos de la vida cotidiana de los estudiantes).</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>12. Establecimiento de la diferencia entre hechos y opiniones.</p> <p>Explicación de marcas textuales que permiten identificar opiniones.</p> <p>13. Exposición oral sobre secuencia textual argumentativa.</p> <p>14. Discusión en el grupo (conversatorio):</p> <p>Hechos y opiniones. Secuencia argumentativa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Taller escrito <i>Hechos vs opiniones</i> (realizado en parejas).</p>                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Secuencialidad de actividades                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Evidencia                                                                                                                                                                                                      | Empleo de recursos |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <p>14. Lectura de <i>Estrategias para antes de la lectura</i>, de Isabel Solé. Extracción de las ideas principales por parte de los estudiantes.</p> <p>15. Ejercicio práctico de lo aprendido por parte de los estudiantes.</p> <p>16. Discusión en el grupo (conversatorio):<br/>Estrategias para antes de la lectura.</p>                         | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Extracción de las ideas principales del texto leído y realización de un mapa conceptual (trabajo en grupo)</p> |                    |
| <p>17. Lectura de <i>Estrategias para durante y después de la lectura</i>, de Isabel Solé. Extracción de las ideas principales por parte de los estudiantes.</p> <p>18. Ejercicio práctico de lo aprendido por parte de los estudiantes.</p> <p>19. Discusión en el grupo (conversatorio):<br/>Estrategias para durante y después de la lectura.</p> | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Extracción de las ideas principales del texto leído y realización de un mapa conceptual (trabajo en grupo)</p> |                    |
| <p>20. Ejercicio en el cual los estudiantes ponen en práctica las estrategias aprendidas en diferentes textos.</p> <p>21. Reconocimiento como lectores.</p> <p>22. Evaluación de la intervención didáctica y comentarios.</p>                                                                                                                        | <p>Registro de notas (comentarios) sobre la participación de los estudiantes en el aula.</p> <p>Ejercicio en el cual los estudiantes ponen en práctica las estrategias aprendidas en diferentes textos.</p>    |                    |

### Referencias Bibliográficas

ALEXOPOULOU, Angélica. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. En: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, N° 9. 2010. 7 p.

ASTOLFI, Jean. El error un medio para enseñar. Díada Editora SL. 2004. 100 p.

BAJTÍN, Mijail. El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal. 10 Ed. México: Siglo XXI. 1999. 396 p.

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. España: Paidós Ibérica, 2015. 384 p.

INNOVA CESAL. Estrategias para el desarrollo del pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios. Pastoressa, 2013. Pág. 295. ISBN: 978607-502-264-2.

MARZANO, Robert. Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. 2 Ed. México: ITESO, 2005. 353 p.

MATA, Juan. Animación a la lectura. 10 ideas clave. España: Graó, 2008. 212 p.

MATEOS, Mar. Enseñar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. España: Graó. 2011. 207 p.

MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. 9 p.

PLATÓN. Episteme y Doxa. República VI, 511d 13-e 6.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa N° 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. 176 p.

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. 10 Ed. México: Siglo XXI. 1996. 204 p.

La secuencia presentada tuvo en cuenta los elementos de la EpC y el ABP expuestos en el marco teórico con la finalidad de potenciar la competencia de los estudiantes en la situación específica, *aprender a leer de manera estratégica*. Para esto, se seleccionaron los *tópicos generadores* que permitieron progresar de manera secuencial, partiendo desde los saberes más simples, como por ejemplo las partes del libro y el reconocimiento de los géneros literarios, hasta llegar a los saberes más complejos, como son el aprendizaje de secuencias textuales y las estrategias para antes, durante y después de la lectura. Estos saberes siempre encaminados a mejorar la actuación de los sujetos en situaciones problemáticas propias del área de lectura situados en la cotidianidad. Permitiéndole a los estudiantes evidenciar en diferentes ambientes de aprendizaje, el cambio en la competencia a través de los

*desempeños específicos:* i) reconocimiento de la lectura en la sociedad y la labor docente; ii) identificación de las estructuras textuales y de los géneros literarios; iii) identificación de los géneros discursivos, las tipologías y las secuencias textuales; iv) diferenciación entre hechos y opiniones; v) identificación y uso de estrategias para antes, durante y después de la lectura. Lo anterior, enfocado en permitirle a los estudiantes tener una visión más amplia del sistema complejo que representa la lectura y así lograr una mejor comprensión de esta.

Como lo indican el EpC y el ABP, durante el desarrollo de las actividades (lectura guiada, exposiciones orales, discusiones, realización de mapas conceptuales, etc.) se propusieron situaciones problemáticas de comprensión lectora que permitían ser resueltas a través de los diferentes textos suministrados a los estudiantes (búsqueda de información), de estas actividades se obtenía un producto de tipo síntesis que podía ser oral o escrito, además, se realizó *evaluación continua* de manera paralela al proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es necesario rastrear constantemente el nivel de comprensión de los estudiantes acerca de lo aprendido y solucionar las dudas o confusiones para dar correcta continuidad al proceso. Por esta razón, al final de cada sesión se plantea una actividad de discusión de lo aprendido, en la cual, los estudiantes expresaban las dificultades presentadas, cómo lo aprendido era relevante para solucionar problemas en situaciones de la cotidianidad, la relevancia de lo aprendido, las posibilidades de mejora de las actividades y el cambio en la competencia.

Durante el proceso de diseño de esta secuencia didáctica, dado el protagonismo del aprendiz propio de la EpC y el ABP, se tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en la selección de los contenidos abordados (tema central y subtemas), en la manera como se evaluarían los ambientes de aprendizaje (sin calificaciones numéricas), en la forma de trabajo (en grupos) y en las debidas modificaciones a las actividades (adaptación de los ambientes de aprendizaje). Adicional a lo indicado, se tuvo en cuenta el contexto educativo y cultural al cual pertenecen, y que influye de manera dominante durante todo el proceso de intervención. Logrando así una secuencia pertinente, flexible, consensuada y centrada en el estudiante, que permite comprender la finalidad de lo aprendido en situaciones reales,

adquiriendo así los saberes necesarios para resolver situaciones problemáticas, lo cual mejora la actuación de los sujetos (competencia) y debido a la comprensión de todo el sistema, alcanzando un aprendizaje significativo.

### 3.1 Intervención, evaluación y análisis

A continuación, se presenta la descripción del proceso de intervención, indicando los momentos más significativos de participación de los estudiantes en los seminarios, luego se realiza la descripción de cómo fue evaluada la situación de aprendizaje, partiendo de las respuestas ofrecidas por los informantes y haciendo énfasis en aquellas que representan información relevante para la intervención didáctica, en seguida, se realiza el análisis de las situaciones expuestas contrastándolas con las teorías (EpC, ABP y Estrategias de lectura de Solé) y se ofrece una reflexión acerca de la información obtenida.

El proceso de evaluación de las sesiones de la intervención didáctica, se realizó, previo acuerdo con los estudiantes, sin calificaciones numéricas, solo observaciones y ajustes sobre las respuestas obtenidas de manera oral y escrita, la intención es generar el menor impacto posible debido a las notas (números) y que los estudiantes se centraran más en el proceso formativo a través de las recomendaciones y sugerencias del docente. Parafraseando a Astolfi, “la libertad para cometer errores y aprender de estos, permite que los estudiantes participen sin sentir que las equivocaciones van a repercutir en la evaluación o que no pueden error, viendo así el error como algo positivo”<sup>72</sup>. Asimismo, esta evaluación se hizo de manera gradual, a través de ejercicios comunes de aula (exposiciones orales, diálogos, mapas conceptuales, lluvias de ideas, entre otros), de esta forma los estudiantes no se sentían evaluados directamente y no sentían la tensión de este proceso.

---

<sup>72</sup> ASTOLFI, Jean. El error un medio para enseñar. Díada Editora SL. 2004. pág. 4

Seguidamente, se realiza el análisis sobre la comprensión lectora de los estudiantes, realizado durante las sesiones que se llevaron a cabo con el grupo de informantes, es de resaltar que, aunque no se pudo desarrollar la totalidad de la secuencia didáctica propuesta debido a las múltiples dificultades encontradas en el entorno, aquellas que se han venido explicando a través del documento, y que fueron de gran impacto para este resultado. Los estudiantes, en términos de didáctica, ampliaron las posibilidades de lectura y visibilizaron aspectos que antes de la intervención estaban ocultos para su percepción, esto constituye un logro en EpC, pues ahora tienen una mirada más amplia de la problemática que rodea la lectura y por ende de su visión de mundo. Pues las dificultades en comprensión lectora presentadas por el grupo intervenido no solo son externas (ambientales), sino que también provienen de la capacidad interna de los sujetos, quienes no logran vencer los obstáculos encontrados en el contexto al que pertenecen, esto debido a la normalización de las malas prácticas de lectura o desconocimiento en el que están inmersos. En palabras de Foucault, “El pez nunca descubre que vive en el agua. De hecho, como vive inmerso en ella, su vida transcurre sin advertir su existencia. De la misma forma una conducta que se normaliza en un ambiente cultural dominante se vuelve invisible”<sup>73</sup>. Logro importante, pues para dar solución a una problemática es necesario ser consciente de la existencia de esta.

3.1.1 Sesión 1. Durante la primera sesión se explicó en qué consistía la intervención didáctica, cuáles son los objetivos y la forma de trabajo, a lo que los estudiantes tenían la opción de proponer ajustes, según lineamientos de la EpC y el ABP. Luego se hicieron preguntas de rutina para el reconocimiento del grupo: la edad, el lugar de procedencia, el motivo para estudiar en la ENS, las expectativas y las propuestas para la intervención. La primera sesión denominada *conócese a ti mismo*, busca hacer una mirada introspec-

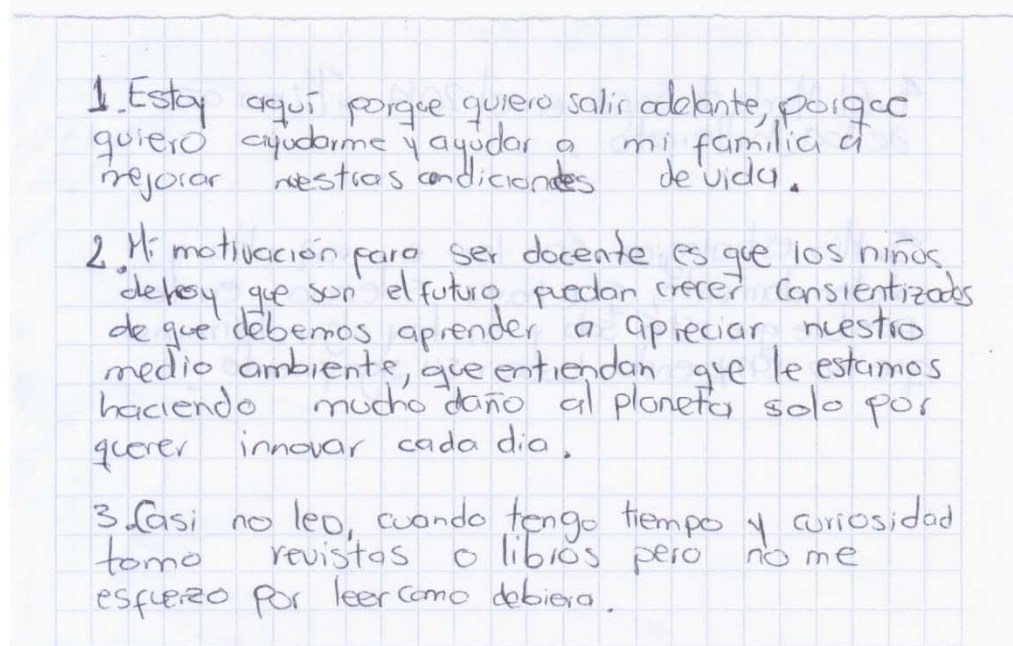
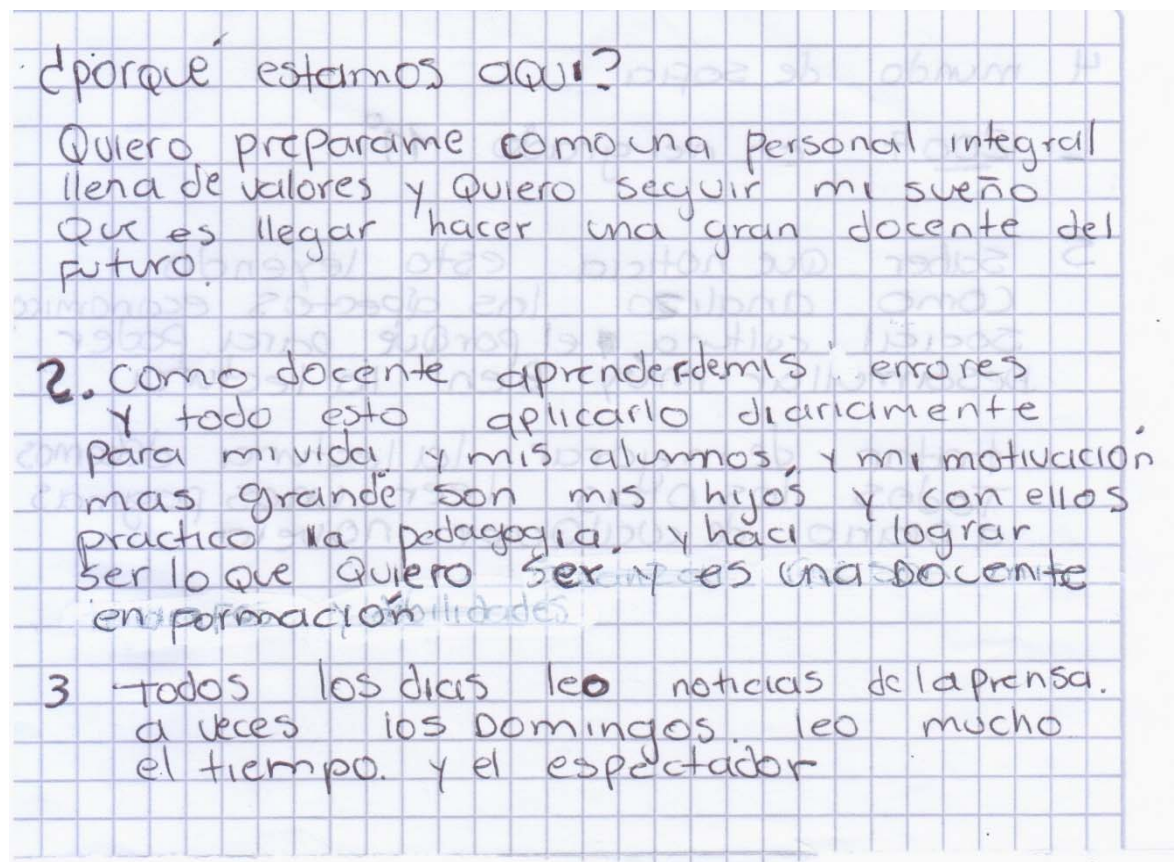
---

<sup>73</sup> FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas, 12 ed. México: Siglo XXI. 1981. 256 p.

tiva de cada normalista en formación en cuanto a la labor docente, la importancia de esta para la sociedad y reconocer en los docentes un actor protagonista para el cambio en el tejido social del país, esto, a través de las siguientes preguntas: i) ¿quién soy?, ii) ¿por qué soy así?, iii) ¿quién quiero ser?, iv) ¿de dónde vengo?, v) ¿hacia dónde voy? Todas las anteriores enmarcadas dentro del ámbito del CFC de la ENS. Durante la sesión se abordaron temas pertinentes a la docencia situados en el ámbito colombiano, se reconoció la importancia de la lectura en la vida de las personas y de la sociedad, se respondieron preguntas acerca de la labor de los profesores, los estudiantes opinaron y dialogaron acerca de la información suministrada y se realizaron los respectivos debates, esto permite que el sujeto sea más consciente de sí mismo y de la realidad a la que pertenece (EpC).

Al terminar esta parte de la sesión se procedió a hacer una entrevista escrita con las preguntas: i) ¿por qué estudia en la ENS?, ii) ¿cuál es su motivación para ser docente?, iii) ¿con qué periodicidad lee?, iv) ¿cuál fue el último texto literario que leyó? ¿cuándo? v) ¿qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora? Durante el análisis de los productos obtenidos en esta sesión se observaron las oposiciones entre el discurso oral y el discurso escrito de algunos estudiantes en cuanto a la motivación para ser docentes normalistas, situación similar a la anteriormente expuesta con el Grupo 1, de igual manera se tomarán como válidas las respuestas orales.

Imagen 5. Motivación y hábitos (Segundo grupo)



4 mundo de sofia

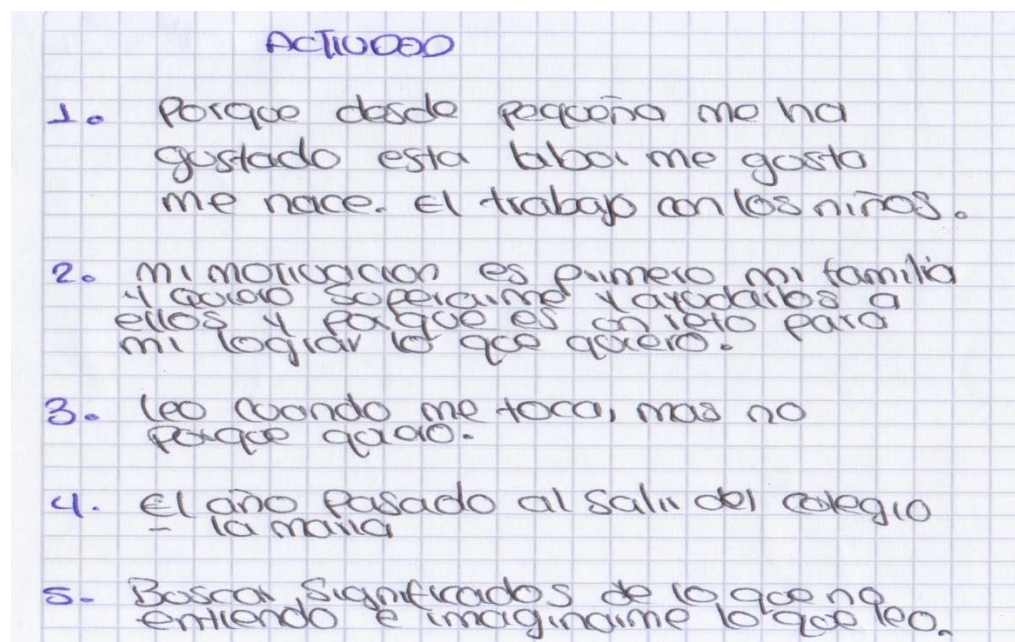
- 2007 en el grado 11<sup>o</sup>

5 saber que noticia esto leyendo  
como analizo los aspectos economico  
social, cultura, el porque para poder  
desarrollar muy bien la lectura

tratar de mejorar la lectura debemos  
Todos los dias leer unos paginas  
a diario de cualquier novela

4. El Mundo de Sofia en el 2014 último año  
de bachillerato

5. Mis estrategias son leer en voz alta y  
detenidamente, que haya silencio en lo  
posible que esté sola y si hay algún término  
que no comprenda buscar su significado.



Fuente: informantes

Durante el desarrollo de la sesión 1 se encontró que los estudiantes no se habían realizado preguntas introspectivas, situación que se evidencia cuando luego de múltiples intervenciones un informante expresa, “S11. La verdad, uno no se pone a pensar en eso, uno generalmente no mira hacia adentro”<sup>74</sup>. Este aspecto es relevante, al tener en cuenta que la motivación intrínseca forma parte esencial de la acción, y es la base para el aprendizaje, aspecto de valor, dado que desde la falta de interés por ser docentes y ser lectores, se ven influenciados (de forma negativa) el aprendizaje y la motivación hacia la lectura de los normalistas en formación. A pesar de que ellos reconocen que la lectura es importante, aún no comprenden en qué consiste esa importancia. “S13. Sí, todos sabemos que el que lee le va mejor en la vida”<sup>75</sup>, expresa uno de los informantes. De la misma manera, la desmotivación y la carencia del hábito lector, los sumerge en una conducta cíclica que no les permite motivarse ni adquirir este hábito. Muchos de los informantes, expresan que poco leen, o que leyeron mucho tiempo atrás, o que realmente no les interesa leer,

---

<sup>74</sup> Informante

<sup>75</sup> Informante

“S14. La verdad profe, [no leemos] por pura física pereza”. Lo cual, conlleva una dificultad para la comprensión de los textos a los que se enfrentan. Tal y como lo expresa Mata,

Aun así, hay cuestiones que anteceden a la lectura y que allanan o entorpecen la comprensión. Me refiero al interés de los lectores, a sus propósitos previos, a sus expectativas, a su estimación de la lectura. No es lo mismo leer con anhelo que con temor, para satisfacer una curiosidad o para contentar al profesor, sintiéndose libre o sabiéndose torpe. Son esos factores emocionales los que a menudo hacen insuperables los defectos o los que, por el contrario, hacen vencibles las dificultades<sup>76</sup>.

Para estos estudiantes, es necesario aclarar, que comprender un texto antes de empezar a leerlo ya representa una dificultad mayor, pues la falta de motivación y el distanciamiento por querer aprender hacen que inicien con menos posibilidades para tener éxito en esta meta y les representa más esfuerzo que para alguien que inicia una lectura motivado y dispuesto a aprender del texto, del mismo modo, leer sin entender en qué consiste realmente esta actividad compleja constituye un obstáculo que los aleja de las metas de comprensión (EpC).

3.1.2 Sesión 2. Se diseña una intervención didáctica con el fin de mejorar la comprensión lectora de los normalistas en formación. Teniendo en cuenta los aspectos encontrados, esta intervención tendrá como finalidad mejorar la comprensión lectora de los normalistas en formación. Inicialmente se hace animación a la lectura, pues como indica Mata,

El acicate pedagógico está en integrar la animación a la lectura en los circuitos de la comprensión, en los proyectos generales de lectura, y dejar de considerarla como una actividad episódica, paralela, desgajada. La animación a la lectura puede además favorecer la comprensión en la medida en que sea capaz de alentar la motivación y el deseo de leer, que como queda dicho son componentes medulares de la comprensión lectora.<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> MATA, Juan. Animación a la lectura. 10 ideas clave. España: Graó, 2008. pág. 130.

<sup>77</sup> Ibíd. op. pág. 133.

mostrando la importancia de esta en las prácticas culturales, tanto del aula como de la vida diaria (ABP). Luego se muestran las partes del libro tanto externas como internas: Portada, título, autor, ilustrador, gráficos, colección, serie, editorial, código de barras, ISBN, sitio web, entre otros; esto como actividad rompehielos, se usan textos llamativos como estrategia: *Las aventuras del joven Jack Sparrow* (Películas de Disney) y textos de *Wigetia* (reconocido youtuber, quien hace animación a la lectura de manera comercial, y crea cuentos basados en videojuegos) y se enseñan los géneros literarios: narrativo, lírico y dramático; para esto se entregan tres textos: un cuento infantil, dos poemas y un texto dramático.

Según la metodología del seminario taller y la EpC, durante las sesiones, se hacía una ambientación a los temas a tratar, se explicaban aspectos importantes y los estudiantes realizaban actividades planificadas según las metas propuestas. Se hace la lectura de los textos mentalmente y se pide que identifiquen características de estos, luego se muestran las diferencias, se hace un ejercicio en voz alta, donde los estudiantes reconocen las partes de los textos (superestructuras, macroestructura, microestructura) y dialogan sobre estos, asimismo identifican las características de cada uno y lo que los diferencia. Los estudiantes deben conocer (leer) distintos tipos de textos y acostumbrarse a sus diferentes superestructuras, lo cual facilitará la comprensión. El ejercicio es exitoso, con algunas correcciones.

Para la Sesión 2, *Reconocimiento de géneros literarios*, se evaluó de forma oral la identificación de los géneros y las características propias de estos, con preguntas hechas al auditorio de modo general, realizando los debidos ajustes y solucionando las dudas, primero empleando la mayéutica y cuando las preguntas eran muy complejas orientando la obtención de la respuesta, a través de preguntas focalizadas. El ejercicio tiene éxito pues el tema no es muy complejo.

Durante el desarrollo de la segunda sesión, los estudiantes demuestran entusiasmo hacia la lectura, les llama la atención la lectura de cuentos infantiles, y los libros de *Las aventuras del joven Jack Sparrow*, y *Wiguetta*, incluso expresan, “S15. Es que con esos libros si da gusto leer, son [libros] interesantes, pero los profesores siempre nos ponen esos libros aburridos que ellos leían, a nosotros no nos interesan esos libros, parece que ellos [los profesores] solo conocen esos [libros aburridos]”<sup>78</sup>. Otro informante expresa, “S16. Habiendo tantos libros, [los profesores] siempre ponen los mismos [libros aburridos]”<sup>79</sup>. De este modo, se evidencia que otro factor que influye en el interés por la lectura, son los libros ofrecidos para ser leídos, pues estos deben captar la atención de los lectores (los estudiantes), y no deberían ser impuestos por los profesores, quienes revelan que no comprenden uno de los aspectos básicos de la animación a la lectura, se debe leer por gusto y no por imposición, al menos en los estados iniciales de la creación del hábito lector. Este aspecto se configuró como un tema de ABP, al cual los estudiantes dieron solución al sugerir que los textos deben ser elegidos de acuerdo a los intereses del lector.

Posteriormente, en esta sesión se trabajó con varios libros, para identificar las partes de estos, didácticamente esta es una actividad de acercamiento al objeto de trabajo (el libro), necesaria, pues representa baja dificultad y les permite a los informantes familiarizarse con el material que se empleará para el desarrollo de la intervención. Durante el avance de la sesión la mayoría de los estudiantes expresan que generalmente se les habla como si ellos conocieran esta información, pero que realmente es la primera vez que se les enseñan las partes del libro y las funciones de estas. Para finalizar, se usaron textos para enseñar las características de los géneros literarios, como un abrebocas para la siguiente sesión, uno narrativo, *El misterioso payaso malabarista*, de Pedro Pablo Sacristán, 2 líricos, *Poema 15*, de Pablo Neruda y *Rayuela Capítulo 7*, de Julio Cortázar, y un fragmento de uno dramático, *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare, se leyeron y analizaron, y los estudiantes

---

<sup>78</sup> Informante

<sup>79</sup> Informante

comprendieron las diferencias entre estos, se resolvieron dudas y se dio por finalizada la sesión.

3.1.3 Sesiones 3 y 4. En la Sesión 3, *Reconocimiento de géneros discursivos*, se realizó una evaluación de los géneros literarios a manera de repaso, para verificar el aprendizaje, esta vez, identificándolos en textos impresos, y el ejercicio fue exitoso. De esta manera se avanza al reconocimiento de los géneros discursivos y las secuencias textuales. Se procede a enseñar las tipologías textuales según Bajtín (textos periodísticos, de opinión, académicos, jurídicos, judiciales, administrativos, comerciales, científicos o de investigación, literarios y orales), como base para poder enseñar las diferentes secuencias textuales (narrativa, descriptiva, explicativa - expositiva, argumentativa, conversacional – dialogal) y la clasificación según Alexopoulou<sup>80</sup>, quien la toma de Jean Michelle Adam. Se buscaba que los estudiantes pudiesen identificar los diferentes tipos textuales para que se familiarizaran con estos y así, mejorar la comprensión lectora.

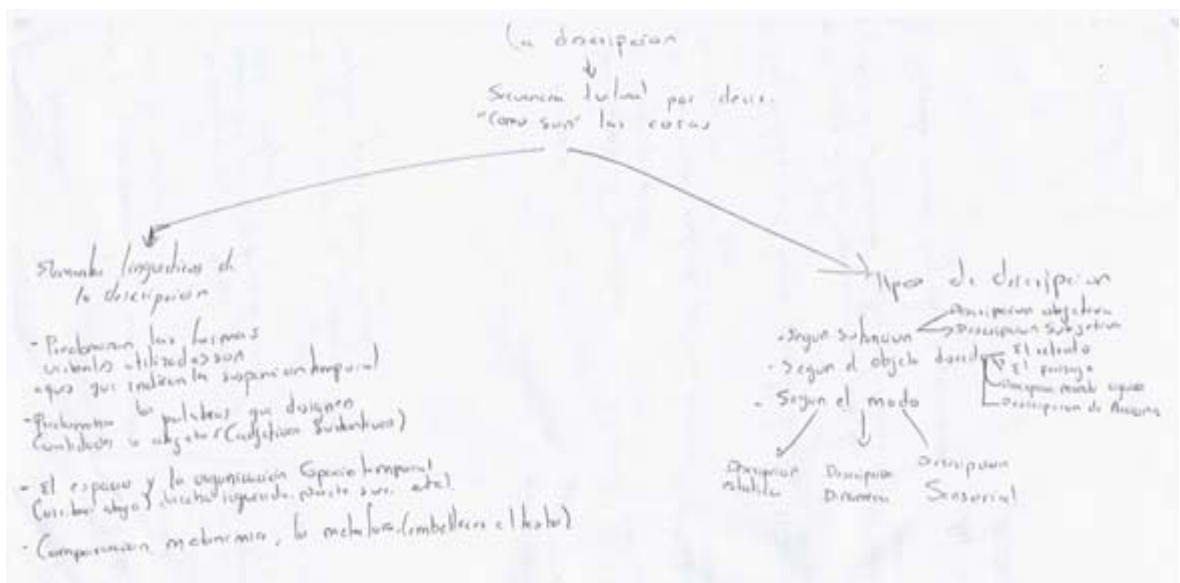
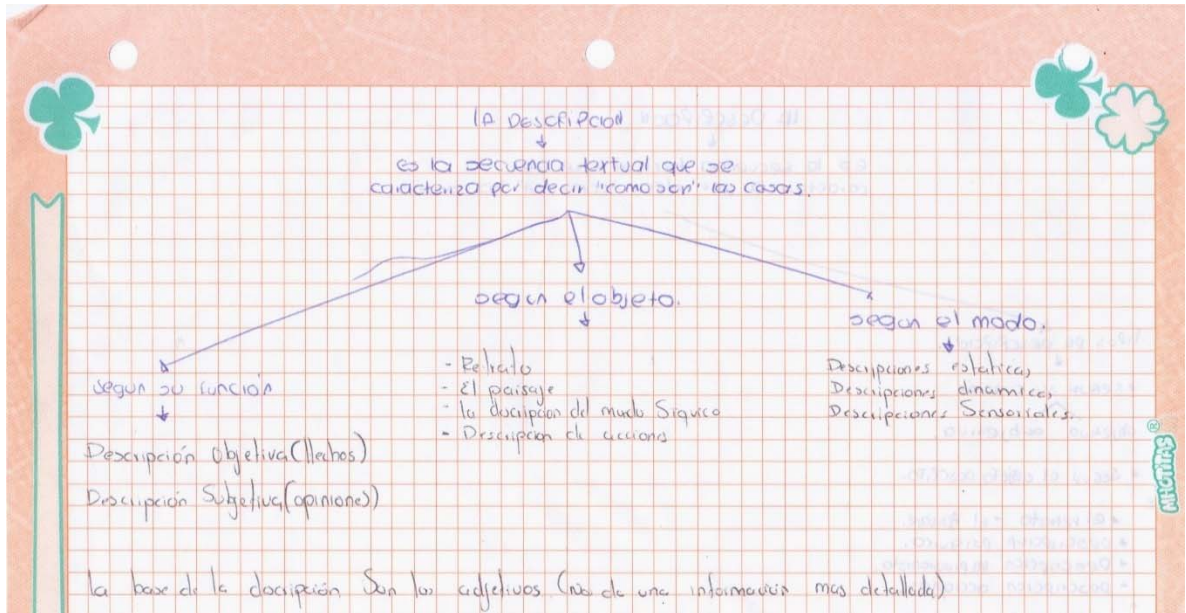
Para el desarrollo de la sesión los estudiantes leen sobre las secuencias, realizan un mapa conceptual que luego es expuesto a los compañeros, y usan los siguientes textos: i) para el género narrativo, *La continuidad de los parques* de Julio Cortázar, *El error literal* y *El unicornio nocturno* de Sir Helder Amos; ii) para el género lírico, *Táctica y estrategia* de Mario Benedetti y *La canción del pirata* de José de Espronceda; iii) para el género dramático, se trabaja con otro fragmento de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare. Didácticamente, estos textos fueron escogidos por ser llamativos, impactar positivamente en los estudiantes y ofrecer algo que los hace diferentes: el final cíclico de la *Continuidad de los parques*, el final abrupto del *Unicornio nocturno*, el final inferencial de *El error literal*, la belleza estética de *Táctica y estrategia*, la rebeldía, la pasión y la libertad presentada en la *Canción del Pirata*,

---

<sup>80</sup> ALEXOPOULOU, Angélica. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. En: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, Nº 9. 2010. 7 p.

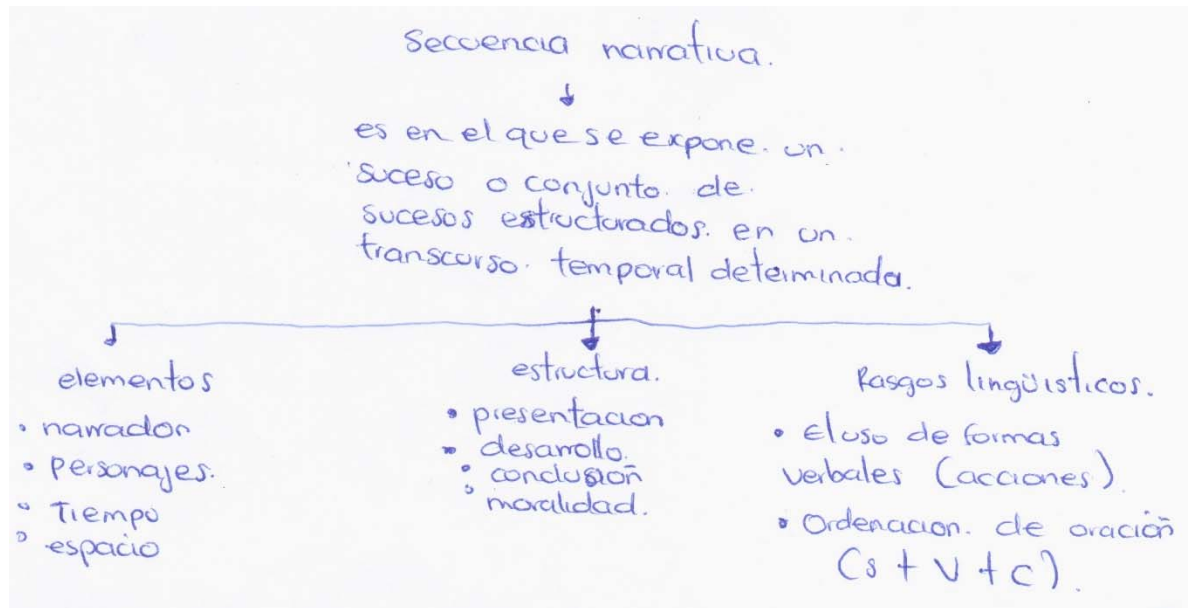
aspectos muy propios de los adolescentes, y el carácter romántico, aunque trágico, de *Romeo y Julieta*. Como dato curioso, los estudiantes expresan que les gustaría tener un romance como el de esta obra dramática, al explicarles el final quedan sorprendidos, pues no sabían que los enamorados mueren.

Imagen 6. Secuencia descriptiva.



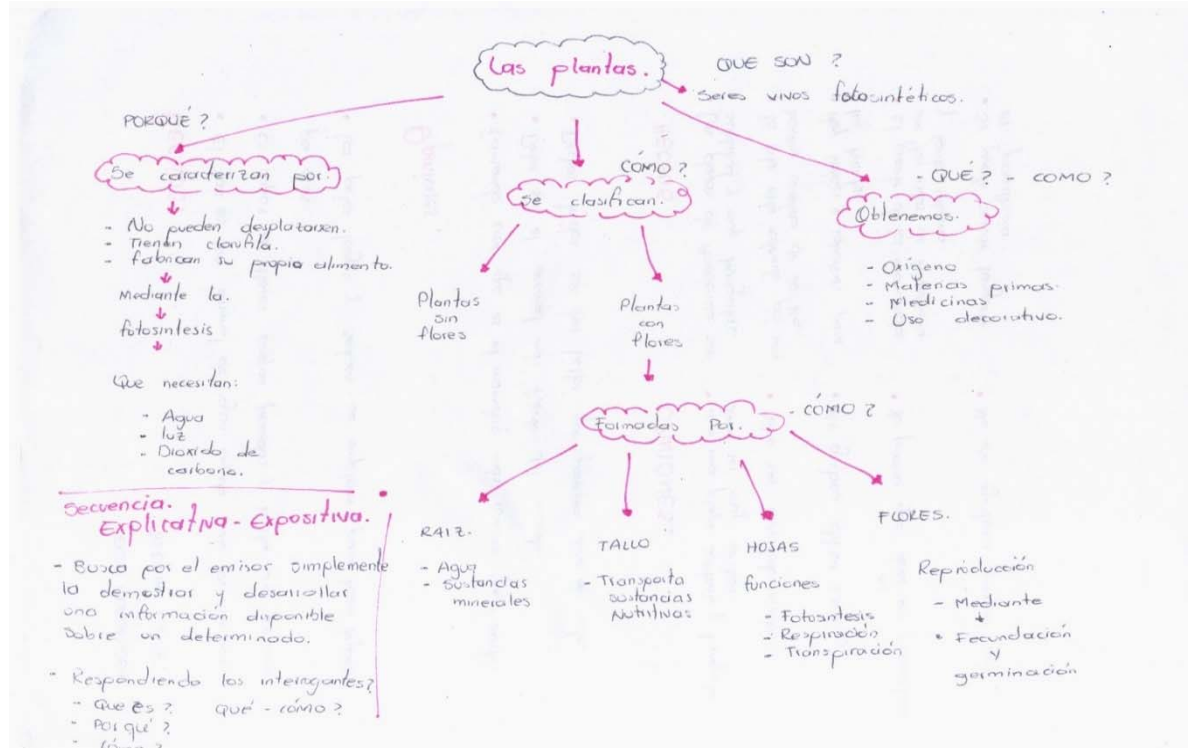
Fuente: Informantes

Imagen 7. Secuencia Narrativa.



Fuente: Informantes

Imagen 8. Secuencia Explicativa – Expositiva



Fuente: Informantes

Para la Sesión 4, *Diferenciación de secuencias textuales*, se realizaron exposiciones orales con el apoyo del tablero por parte de los estudiantes, para esta actividad, los estudiantes organizados por grupos, realizaron en papel el plan de exposición, este fue ajustado por el docente, corrigiendo los posibles errores, de esta manera los estudiantes cuando exponen, presentan información verificada por el profesor, al ejercicio de exposición se le agregó que los estudiantes dieran un ejemplo cotidiano para los pares, donde pudieran evidenciar el aprendizaje y explicar más fácilmente el tema (ABP). Hasta este momento los estudiantes demuestran conocimiento de los géneros discursivos, de lo que los caracteriza, y de las estructuras textuales propias de cada uno. El ejercicio es exitoso, los estudiantes los identifican correctamente. Durante las exposiciones se hicieron algunos ajustes, para que todos ellos contaran con las versiones corregidas de las exposiciones en las agendas. La sesión avanza empleando los textos *La leche de almendras* y *Receta para hacer tu propia leche de almendras*, para mostrar las secuencias expositiva – descriptiva, y el texto *El cataclismo de Damocles*, de Gabriel García Márquez, para mostrar la secuencia argumentativa. Sin embargo, los expositores de la secuencia argumentativa presentan gran dificultad para establecer las relaciones de causa y efecto presentes en los argumentos y la exposición oral se les complica. Se inicia una discusión acerca de esta situación y se llega a la conclusión de que los estudiantes en general presentan dificultades para diferenciar hechos de opiniones, lo cual resentía de manera directa el proceso argumentativo, por lo tanto, se realizó un ajuste en la secuencia didáctica para insertar dicho tema, abordándolo desde el documento *Episteme y Doxa* de Platón<sup>81</sup>.

Una observación importante, al dialogar con los estudiantes por la percepción actual acerca de la lectura, comunican que la ven de otra manera, les parece muy llamativa, esto debido a que como ahora conocen más aspectos acerca de esta, la comprenden mejor, se evidencia que la visión de los informantes ha cambiado (EpC),

---

<sup>81</sup> PLATÓN. *Episteme y Doxa*. República VI, 511d 13-e 6.

además el hecho de que no se evaluara de la forma tradicional, les permite concentrarse en aspectos que no veían antes, como la parte estética y la función socio crítica que está representada en su realidad. “S18. Siempre que nos ponen a leer, nos hacen preguntas, las respondemos y están mal, entonces ¿para qué leer?”<sup>82</sup>. Este aspecto es relevante, pues si el estudiante al iniciar la lectura de un texto está pensando en que lo van a evaluar, no disfruta realmente la lectura, trata de captar (memorizar) la mayor cantidad de información del texto para tener éxito en el interrogatorio posterior, dejando así, en segundo plano, el disfrute por la lectura. Lo anterior lleva al estudiante a caer en un objetivo meramente *transmisivo* de la lectura,

Éstos creen que el significado se trasmite desde el escritor y/o el texto al lector, y tienden a concebir la lectura como una tarea impuesta desde fuera para demostrar su conocimiento, principalmente mediante la reproducción del contenido estudiado, y perciben el texto como si estuviera aislado de otros materiales y de su propia realidad. En consecuencia, tienden a centrar la atención en los aspectos más superficiales del texto<sup>83</sup>.

No es un secreto que las prácticas de lectura en las instituciones educativas colombianas, se han limitado a esto, a responder un interrogatorio oral o escrito al final de la lectura de los textos, esta labor, lejos de beneficiar al proceso lector e incentivar el hábito en los estudiantes, hace que estos tomen una postura que resiente la comprensión, Solé también hace un énfasis en esta mala práctica, que anquilosa al lector y lo atrapa en el nivel de lectura literal,

No «comprende mejor quien recuerda con precisión la mayor parte de los detalles del texto leído», es decir, quien es capaz de reproducir lo que el texto dice, sino quien puede ir más allá de las palabras que contiene para interpretarlo o darle un sentido<sup>84</sup>.

---

<sup>82</sup> Informante

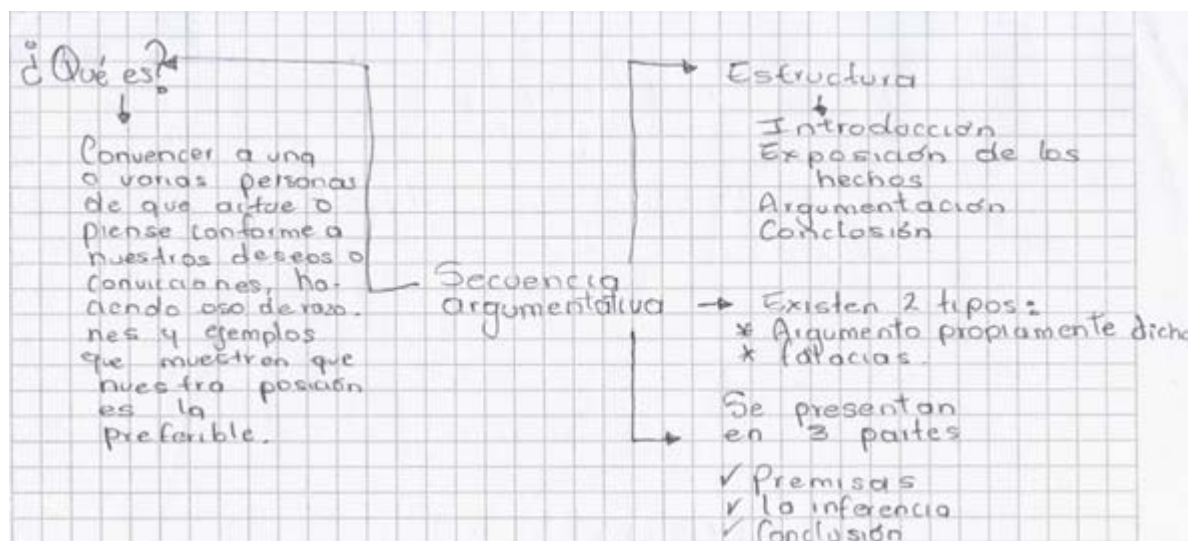
<sup>83</sup> MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. pág. 16.

<sup>84</sup> MATEOS, Mar. Enseñar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. España: Graó. 201. pág. 104.

Es necesario que los docentes seamos conscientes de esta dificultad y evitemos que el ejercicio de la lectura, torne por rumbos que no son deseados, un buen ejercicio de diálogo posterior a la lectura de un texto, con preguntas enfocadas en el pensamiento crítico social y el carácter estético de la lectura, que guíen al estudiante a ampliar la visión que tiene del mundo y de la realidad, y sobre todo que le permita tomar una postura de su propia vida, a través del texto, deberían ser metas esenciales luego del acto lector.

3.1.4 Sesiones 5 y 6. Debido a diversos compromisos institucionales como: i) visitas de entes gubernamentales; ii) días feriados; iii) cumpleaños de la ENS; iv) un seminario de una entidad que solo podía ser ofrecido en el mismo horario del de la intervención didáctica. Esta sesión se retrasó más de lo planeado, pasó un mes desde la última (sesión 4). Sin embargo, se inicia con un taller de diferenciación de hechos y opiniones, en este proceso los estudiantes presentan serias dificultades, lo que hace que el proceso tome más tiempo de lo planificado (estaba pensado para 1 hora, tomó 2 horas). Solucionado esto, se procedió a hacer un repaso de lo aprendido en la sesión anterior *Secuencias textuales*, con la sorpresa de que los estudiantes no recordaban nada concreto, mostraban confusión y discutían constantemente tratando de rememorar las características de las diferentes secuencias para poder identificarlas, lo anterior, hizo necesario hacer un repaso de las secuencias para aclarar dudas y tratar de que los estudiantes tuvieran más claridad. De esta manera culminó la sesión 5.

Imagen 9. Secuencia argumentativa.



Fuente: Informantes

Para la Sesión 5, *Diferenciación entre hechos y opiniones*, se usa un taller tomado de internet *Diferenciar entre hecho y opinión*<sup>85</sup>, y se realiza con los estudiantes, orientando el proceso, el ejercicio propuesto para una hora toma el doble de tiempo, pero los normalistas en formación logran el aprendizaje, luego de realizar el taller y realizar correcciones y ajustes, se procede a realizar un conversatorio donde se emplean ejemplos cotidianos de la vida de estudiantes para evaluar el aprendizaje (ABP), nuevamente el ejercicio resulta exitoso con algunos ajustes, se procede a la enseñanza de marcadores de opinión, para los cuales los aprendices realizan listados y escriben oraciones con cada marcador, las cuales son leídas al grupo en voz alta, verificando el aprendizaje y terminando la sesión con una evaluación positiva del aprendizaje.

<sup>85</sup> Diferenciar entre hecho y opinión. [http://www.comprensiondelectura.com/i\\_compression/compressionE\\_5\\_ED/ce\\_ded\\_1-3.pdf](http://www.comprensiondelectura.com/i_compression/compressionE_5_ED/ce_ded_1-3.pdf)

Imagen 10. Taller Hechos vs opiniones

①

| Hechos                                                                                                                                                                                                                                                     | Opiniones                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Es capaz de llevar cargas pesadas y hasta una persona por varios días.</li><li>- El yak es un animal de gran ayuda para los sheipas.</li><li>- Los pelos largos y sedosos se emplean para hacer tejidos.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Fernando cree que es el mamífero más curioso que existe.</li><li>- Debe ser el animal más fuerte del mundo.</li><li>- Dichos tejidos son tan bellos que parecen obras de arte.</li></ul> |

②

Opiniones

- la isla debe ser muy peligrosa por la distancia.
- el hospedaje puede ser anti higiénico.
- Imagino el puente de los enamorados con una excelente vista.
- Se podrá pescar trucha?

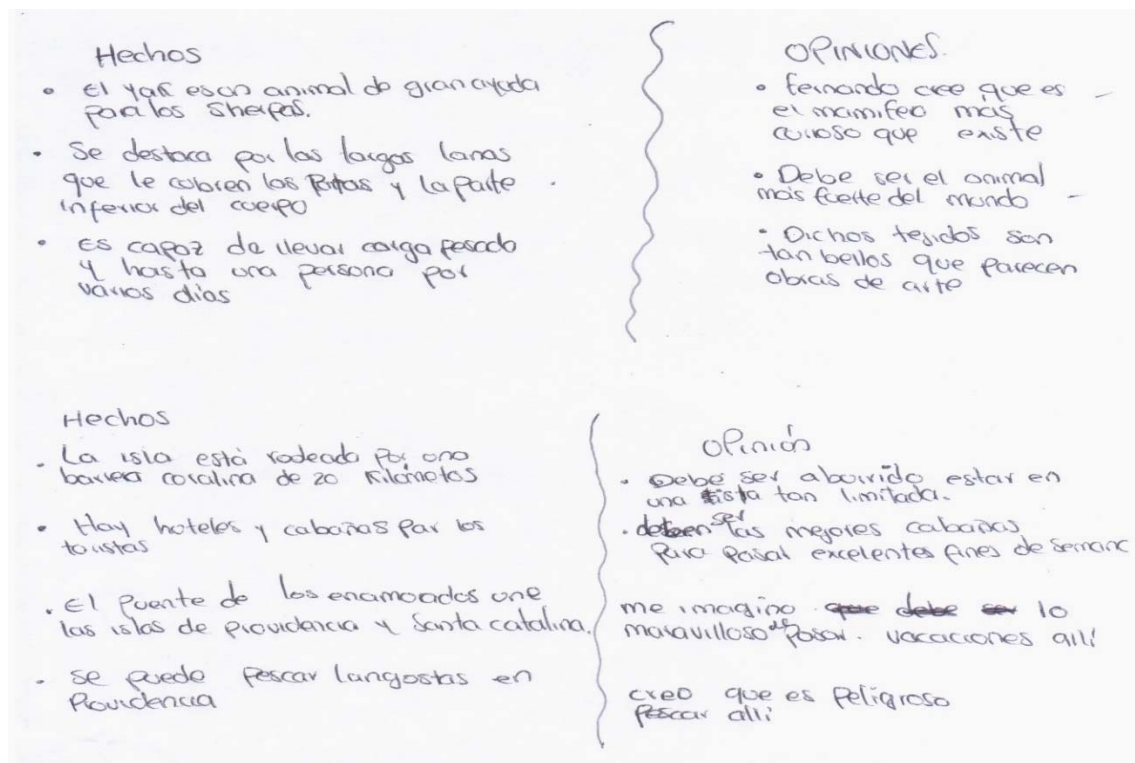
**HECHOS.**

- El yak es un animal de gran ayuda para los sheipas.
- Es capaz de llevar cargas pesadas y hasta una persona por días.
- Los pelos largos y sedosos se emplean para hacer tejidos.

**Opiniones.**

- Fernando cree que es el mamífero más curioso que existe.
- Debe ser el animal más fuerte del mundo.
- Dichos tejidos son tan bellos que parecen obras de arte.

| HECHOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | OPINIONES.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Las playas de Providencia son solitarias y muy tranquilas.</li><li>• La isla está rodeada por una barrera coralina de 20 km.</li><li>• Hay hoteles y cabanas para los turistas.</li><li>• El puente de los enamorados une las islas de Providencia y Santa Catalina.</li><li>• Se puede pescar langosta en Providencia.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Si a una playa solitaria y tranquila debe ser muy costosa.</li><li>• Debe ser divertido nadar.</li><li>• Me gustaría utilizar camping.</li><li>• Yo pienso que <sup>es</sup> debe ser placentero.</li><li>• No me gustaría pescar allí.</li></ul> |



Fuente: Informantes

Para el desarrollo de estas sesiones hubo muchas dificultades, el tiempo de visita se extendió y eso tuvo impacto directo en el proceso. Se inició la sesión 5 con un taller para diferenciar hechos de opiniones, durante el desarrollo del ejercicio los estudiantes dialogaban y fue interesante cuando algunos ya tenían clara esa diferencia y comprendieron de mejor manera lo que leían y esto les permitía tener una mejor visión de la realidad (EpC), es un aspecto muy pequeño, pero significativo, pues hicieron algunas relaciones con acontecimientos vividos. Durante el desarrollo del taller se dio la siguiente conversación: Un estudiante dice en voz alta, “S9. Yo tengo un hecho, el Atlético Nacional es el mejor equipo [de fútbol] de Colombia”<sup>86</sup>. A lo que una estudiante responde, “S9a. Eso no es un hecho, es una opinión...”<sup>87</sup>, y otro estudiante interviene, “S9b. El mejor equipo de fútbol es el Junior, por eso lo

<sup>86</sup> Informante

<sup>87</sup> Informante

que dice (S9) no es un hecho, sino una opinión”<sup>88</sup>. Observar este tipo de interacciones en el aula, donde los estudiantes logran llevar algo aprendido de manera teórica con unos ejemplos y adaptarlo al conocimiento que poseen en la vida cotidiana, es lo que establece que hubo comprensión de lo enseñado, en palabras de Mata citando a Perkins,

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión<sup>89</sup>.

El ejercicio de diferenciar hechos de opiniones avanza con éxito, los estudiantes aprenden los marcadores de opinión (me parece, yo creo, considero, pienso, yo opino, etc.), aunque algunos presentan dificultades, pero no son mayores, se corrigen las dudas y se procede a recordar el tema de la sesión anterior, sobre las secuencias argumentativas. Durante el desarrollo de esta actividad, el docente expone lo relacionado con esta secuencia, y se da una conversación interesante entre los estudiantes, “S10. ¡Uy profe! Entonces todo el texto de la prueba inicial era argumentativo”<sup>90</sup>, a lo que el profesor responde afirmativamente, y otro estudiante dice, “S10a. Exactamente en eso estaba pensando”<sup>91</sup>. Esta situación evidencia una nueva forma de ver y de comprender los textos, de hecho, esta apreciación de los estudiantes es correcta, el texto en la prueba inicial estaba lleno de argumentos, pero en el momento en que fue presentada, los estudiantes no tenían la competencia para identificar los argumentos, ni el conocimiento sobre la tipología textual, evidenciado en la prueba inicial.

---

<sup>88</sup> Informante

<sup>89</sup> MATA, Juan. Animación a la lectura. 10 ideas clave. España: Graó, 2008. pág. 125.

<sup>90</sup> Informante

<sup>91</sup> Informante

Lamentablemente, a pesar de estas situaciones donde se ve avance en el aprendizaje de los estudiantes, apareció una nueva dificultad, los estudiantes no recordaban las demás secuencias textuales, es decir, las habían olvidado, como se mostrará en el siguiente dialogo: “S1. Mire profesor, de eso yo me acordaba, ese día lo entendí [sesión anterior], yo sabía que era importante, pero ningún profesor más lo hace [secuencias textuales], se pasó el tiempo y a mí se me olvidó. “S2. Sí, es que el único por aquí que habla de secuencias textuales es usted”. “S8. Sí, todo eso que usted nos ha enseñado, los demás profesores no lo manejan”. Lo anterior, visibiliza una preocupación que no solo se presenta en esta institución educativa, sino a manera general en todos los colegios del país, Mateos expone, “El objetivo de lectura debe ser compartido por todos los profesores”<sup>92</sup>. Lo que nos permite inferir que no es tarea solo de los profesores de Lengua Castellana, y además que debe ser una tarea de todos, pues si los profesores no enseñan a leer en cada una de las asignaturas, si ellos no conocen las estrategias de lectura, si no las enseñan a los estudiantes, estos no podrán aprender y además las metas educativas y de aprendizaje se verán distanciadas, y no solo esto, si solo un profesor se encarga de enseñar a leer, la tarea será en extremo difícil. Continúa la conversación: “SP. Entonces, en las otras materias ¿cómo leen?”<sup>93</sup>. “S15. Lo que siempre hacemos es leer y sacar resúmenes (refiriéndose a otras asignaturas)”<sup>94</sup>. SP. ¿Y cómo lo hacen, copiando oraciones del principio, de la mitad del texto y del final? “S15a. (Riendo) sí profe, así. Y nos dicen que está bien”<sup>95</sup>.

Según esto, no solo no se están apoyando los procesos de lectura adecuadamente, ni mejorando la comprensión de los estudiantes, sino que se están normalizando actividades sin un propósito formativo, es decir, el propósito de sacar una califica-

---

<sup>92</sup> MATEOS, Mar. Enseñar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. España: Graó. 2011. pág. 114.

<sup>93</sup> Sujeto profesor

<sup>94</sup> Informante

<sup>95</sup> Informante

ción, y se está perjudicando a los estudiantes, Mateos hace un llamado a los profesores, quienes deben apoyar a los estudiantes “proponiendo tareas que demanden ir más allá de la lectura reproductiva, que fomenten la lectura a partir de múltiples fuentes y que combinen actividades de lectura con actividades de escritura y de debate”<sup>96</sup>. Todo esto en pro de mejorar la comprensión lectora y crear buenos procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues, de esta manera (errónea) los estudiantes solo, continúa Mateos, “se limitan a repetir literalmente o a parafrasear lo que leen, a «copiar» las ideas que están en los textos, pero sin darles un sentido”<sup>97</sup>. Lo cual va a normalizar una mala práctica y resentirá considerablemente la comprensión.

Para la sesión 6, volvió a ocurrir que el tiempo de ejecución se dilató, debido a que se terminaba el año escolar, y la institución educativa estaba ocupada revisando calificaciones y demás obligaciones de los docentes, así, luego de cinco semanas se pudo retomar la intervención, se intentó hacer un taller con una prueba de lectura, donde los estudiantes leían las estrategias propuestas por Solé y hacían algo similar al ejercicio anterior, preparar un mapa y una exposición, se pidió a los estudiantes que se organizaran en grupos, para un ejercicio de lectura compartida, como especifica Solé,

La realización cooperativa de estas tareas es otra condición que contribuye al aprendizaje profundo, al exigir que cada uno de los componentes del grupo, además de tener que elaborar su propia perspectiva a partir de múltiples fuentes, deba contrastarla e integrarla con las diferentes perspectivas construidas por los demás<sup>98</sup>.

El taller consistió en que los estudiantes leyeran textos donde se indicaban las diferentes estrategias de lectura posibles para el momento *antes* de leer un texto, la actividad consistía en que se discutiera acerca de estas estrategias, se hiciera un mapa conceptual y fuera expuesto a los compañeros. A pesar de que el ejercicio se desarrolló de la manera planeada, la respuesta de los estudiantes fue sorpresiva,

---

<sup>96</sup> MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. pág. 18.

<sup>97</sup> *Ibíd.*, p. 13.

<sup>98</sup> *Ibíd.*, p. 17.

pues les tomó el doble del tiempo planificado, además, expresaron que no encontraban las estrategias propuestas por los autores (a pesar de estar literales), que no entendían los textos y que no pudieron avanzar para hacer el mapa ni la exposición. “S16. Nosotros leímos todo, pero la verdad, no entendimos nada [los textos académicos]”<sup>99</sup>. Esto dio a entender que los estudiantes aun no estaban preparados para este tipo de textos, pues no les son familiares, Mateos explica,

El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos (Solé, 1992; Cassany, 2006). La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no de reproducción de significados<sup>100</sup>.

Al hacer el análisis de la situación y hablar con los estudiantes, ven la actividad con una dificultad elevada, pues les pedía sacar las ideas principales, eliminar la información poco relevante, además los conocimientos previos que se tienen para esta tarea, tanto de la actividad como de las estrategias son prácticamente nulos, según Mateos estos, “procesos de carácter más global, como extraer las ideas más importantes del texto y construir las relaciones entre esas ideas generales para llegar a comprender su mensaje central”<sup>101</sup>. Son de procesos más avanzados o complejos, pues requieren la unión de varias estrategias previamente aprendidas. Al preguntarle acerca de esta situación a otro estudiante, considerado buen lector, respondió, “S17. A mí me gusta leer, pero esos textos no los entiendo, son muy difíciles”<sup>102</sup>. De esta manera y considerando de que todos los estudiantes presentan la dificultad de comprensión, se llega a la conclusión de que los informantes no estaban preparados para este tipo de texto. Solé lo explica desde el punto de vista de los docentes,

En definitiva, los textos que damos a leer a nuestros estudiantes quedan muchas veces fuera del alcance de sus posibilidades de comprensión. Si pretendemos ayudarles a aprender a partir de lo que leen debemos, por una parte, seleccionar los

---

<sup>99</sup> Informante

<sup>100</sup> MATEOS, Mar. Enseñar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. España: Graó. 2011. pág. 105.

<sup>101</sup> MATEOS & SOLÉ. Op. Cit, pág. 13.

<sup>102</sup> Informante

textos teniendo en cuenta los conocimientos previos de que disponen antes que la lógica interna de la disciplina y, por otra, como veremos enseguida, guiarles y orientarles en el proceso de interpretación del sentido de los textos que puedan resultar de difícil comprensión<sup>103</sup>.

Se explicaron las lecturas y se explicitó lo que se debía encontrar en los textos, pero el tiempo no fue suficiente, el cansancio de los estudiantes y la sorpresiva respuesta en cuanto a preparación para el ejercicio y la dificultad de comprensión, no permitieron continuar con la actividad. Se pensó en retomar esta temática en una sesión posterior, abordada de otra manera, sin embargo, por cuestiones de tiempo (1 año en ejecución de la secuencia), las diversas dificultades presentadas por el ambiente de la institución educativa y el cambio de grupo a otro nivel, fue imposible continuar con la ejecución de la secuencia didáctica.

Haciendo una reflexión más profunda desde la teoría de Solé, es posible ubicar a los informantes, como lectores novatos<sup>104</sup>: i) pues el uso de estrategias de lectura es muy reducido, prácticamente nulo; ii) leen sin un propósito definido, tanto general (a largo plazo), o específico (corto plazo), el cual es más utilitario (entregar una actividad académica) que formativo; iii) no hacen planificación de la tarea lectora, ni en términos de tiempo, ni de actividades previas, durante y luego de esta; iv) no evalúan ni supervisan las estrategias de comprensión, pues el uso de estas es precario; v) no establecen relaciones entre lo que leen, ni internamente en el texto, ni fuera de este, ni con los conocimientos previos; vi) desconocen los géneros y las tipologías textuales, lo cual les permitiría abordar la comprensión de los textos de manera exitosa; vii) no tienen el hábito de hacer alguna actividad con lo que leen, algo que permita organizar las ideas y corroborar la comprensión de lo leído; viii) no se automotivan en el proceso lector, la motivación intrínseca es baja, debido a las condiciones económicas y sociales, nombradas previamente, y finalmente; ix) no

---

<sup>103</sup> MATEOS, Mar. Enseñar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. España: Graó. 201. pág. 112

<sup>104</sup> SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa N° 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. 176 p.

autorregulan el proceso lector, la lectura es un proceso complejo, que requiere de tiempo y uso de estrategias para que la comprensión sea exitosa, de la misma manera esta autorregulación abarca los ítems anteriormente expuestos.

3.1.5 Visita final. Pasadas las vacaciones de fin de año, se hizo el intento de retomar el proceso, pero fue prácticamente imposible. Los estudiantes habían cambiado de ciclo, ya no tenían el espacio asignado, se hizo una visita para hablar con ellos, pero realmente era muy poco lo que recordaban de la intervención hecha, el aprendizaje se vio fraccionado. Luego de dialogar con los estudiantes, con el docente encargado de la actividad y el rector de la institución educativa, se llega a la conclusión de que no se debe continuar con la intervención pues las condiciones no eran favorables, tanto de ejecución como de aprendizaje.

### 3.2 Identificación de factores que problematizan la implementación de esta propuesta didáctica

El primer grupo, dado el proceso realizado de investigación (aunque de manera general) permitió crear un panorama del nivel de comprensión lectora de los normalistas en formación, que luego fue ratificado por la prueba específica realizada al segundo grupo: los informantes tienen bajos niveles de comprensión lectora debido al desconocimiento de las estrategias que facilitan este proceso complejo. Además, la investigación permitió identificar variables del entorno que influyen de manera directa y negativa en el aprendizaje de estas estrategias en los estudiantes: i) desmotivación y falta de interés; ii) flexibilidad excesiva del sistema de la institución educativa; iii) inasistencia e impuntualidad por parte de los estudiantes; iv) interrupción constante de las actividades académicas; v) intermitencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y vi) trabajo desarticulado por parte de los profesores del CFC.

Durante el tiempo de acompañamiento directo a los informantes se evidenciaron situaciones recurrentes que influían directamente en el proceso de diseño y ejecución de la intervención didáctica: i) inicialmente, el reconocimiento de las *motivaciones* de los normalistas en formación y los *hábitos de lectura* de los dos grupos, quienes evidencian resultados similares, permitió reconocer a los sujetos como personas estratégicas en el sentido de que a pesar de no estar motivados, la mayoría, tratan de realizar una acción que repercutirá notablemente en sus vidas, como lo es el hecho de formarse como docentes, haciendo esto más por la necesidad de producir económicamente y de convertirse en sujetos independientes a los ojos de las familias y de la sociedad pero sin ser conscientes de la gran responsabilidad social, la necesidad de formarse con calidad para la tarea docente y además de ser sujetos alejados del hábito lector, pues no leen y quienes tratan de hacerlo desconocen el cómo, lo cual es necesario para lograr lo anteriormente expuesto. ii) En cuanto a la falta de motivación y de interés hacia la lectura y hacia la carrera docente misma el proceso tuvo como base la animación a la lectura, situaciones ejemplares docentes y el discurso como herramienta de motivación para lograr los diferentes objetivos, no solo de la propuesta didáctica, sino que esta trascienda e impacte la vida de los informantes.

Seguidamente, la motivación es un punto positivo de esta intervención didáctica debido a que en los estudiantes el ánimo decaía constantemente, pues los sujetos fracasaban en las actividades propuestas por la intervención, dado que fueron diseñadas pensando en un nivel superior de competencia, lo anterior, generaba un bucle que dificultaba aún más el proceso de intervención; iii) la prueba para caracterizar al grupo de observación previa fue diseñada de manera general y no permitió dar cuenta de aspectos específicos de la comprensión lectora de los estudiantes. Esta prueba fue analizada, reflexionada y corregida para la caracterización del segundo grupo, de modo que fue posible reconocer falencias de manera puntual en el proceso lector de los informantes y tenerlas en cuenta para el diseño de la secuencia didáctica; iv) la flexibilidad excesiva del sistema educativo del CFC de esta ENS y

la inasistencia y falta de puntualidad de los estudiantes, influyeron de manera negativa durante todo el proceso de intervención, a pesar de buscar estrategias y de tratar de minimizar estos aspectos en el diseño y ejecución de la intervención didáctica, no fue posible evitarlos, pues forman parte central del entorno y son ajenos al investigador, para tratar de minimizar el impacto se visibilizaron estas variables para que los estudiantes fueran conscientes de su presencia, comprendieran cómo influyen en los diferentes procesos que se realizan en este ambiente educativo y directamente sobre ellos, situación bastante compleja, debido a que la institución no tiene en cuenta las fallas y estas no afectan de manera alguna a los normalistas en formación, es decir, desde el componente evaluativo no se penaliza este tipo de situaciones, tampoco se reflexiona las afectaciones que estas acciones pueden desencadenar en términos de competencia al proceso educativo porque no se cumple lo establecido en el currículo, lo que conlleva a actuar en oposición a una costumbre ya establecida por el entorno; v) interrupción constante de las actividades e intermitencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a las actividades institucionales periódicas y esporádicas, por ejemplo el paro docente, los procesos se ven constantemente interrumpidos, los feriados, las visitas de entidades locales, las reuniones de profesores, las extracciones de los estudiantes durante horas de clase, el uso del celular, entre otras, hacen que sea difícil establecer un proceso y darle continuidad, lo cual repercute directamente y de manera negativa en el aprendizaje de los normalistas en formación, quienes tienen más distractores que intervenciones didácticas completadas.

En este orden de ideas, para que haya aprendizaje significativo, el entorno debe cumplir con ciertas condiciones básicas que permiten al cerebro asimilar el conocimiento nuevo, entre esas la atención y la motivación, al faltar estas, todo proceso que se inicie tiende a fracasar inmediatamente, y como si no fuera suficiente, aspectos como la adecuada alimentación y el descanso, variables en muchos casos ausentes en estos estudiantes hacen de la enseñanza y el aprendizaje situaciones

de extrema dificultad en un entorno como este; vi) finalmente, el trabajo desarticulado por parte de los docentes del CFC no permite que haya traspaso de los aprendizajes a otras situaciones por parte de los estudiantes, si bien es cierto que cada docente es libre de enseñar su asignatura, es necesario que el conocimiento no se muestre como algo aislado, en esta institución educativa prima la lectura literal y las prácticas de *copiar y pegar* son válidas, lo cual no permite que el estudiante actualice el sistema de competencia, pues considera que al reproducir literalmente un texto está leyendo correctamente, Solé expresa su preocupación en cuanto a esta práctica, “[los lectores inexpertos] se limitan a repetir literalmente o a parafrasear lo que leen, a «copiar» las ideas que están en los textos, pero sin darles un sentido”<sup>105</sup>; esto hace que se esfuercen lo mínimo por aprender a leer y comprender los textos que se les ofrecen, además la práctica es necesaria para que haya un aprendizaje, si solo se practican las estrategias de lectura en una intervención didáctica aislada, difícilmente será significativo este aprendizaje.

### 3.3 Análisis sobre los modos y formas de ser en los estudiantes de formación complementaria

Hasta este momento, la información recopilada, los resultados y los análisis permiten vislumbrar un panorama que ha particularizado la situación de esta intervención educativa. Los aspectos de tipo académico en cuanto a prácticas lectoras, los desempeños, así como las situaciones de tipo social, de expectativas vocacionales y económicas de los estudiantes, o cómo las problemáticas institucionales o administrativas son ejes que tienen un impacto en los educandos. Lo anterior, se ha venido destacando como problematizaciones que han motivado las variaciones en esta propuesta didáctica.

---

<sup>105</sup> MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. pág. 13.

Por lo tanto, este apartado condensa elementos que buscan ofrecer un modelo explicativo acerca del cómo estos sujetos entran en una dinámica de tensiones y oscilaciones por causas motivacionales, lo cual afecta los procesos de formación como futuros docentes en el marco del ciclo de formación complementaria que ofrece la Escuela Normal Superior. En este orden de ideas, las explicaciones que siguen son una metadescripción sobre el cómo los desempeños lectores de los sujetos son afectados por las situaciones que los envuelven. De ahí que emerjan caracterizaciones sobre los modos de ser de los sujetos frente a la propia formación académica, lo cual tiene implicaciones en el alcance de competencias de lectura, hábitos y estrategias.

### 3.3.1 Recurrencias de las actuaciones de los sujetos frente al proceso lector y de formación según los discursos enunciados

En las entrevistas y observaciones realizadas en la intervención didáctica estas llevan, en primer lugar, al reconocimiento de actores en su rol de estudiantes, quienes se ubican en un ámbito de escolaridad. En los discursos que ellos han expresado se pueden identificar situaciones repetidas, es decir, recurrencias sobre experiencias de la formación, situaciones de tipo institucional y otras experiencias del ámbito personal. En este sentido se puede hablar de aspectos recurrentes que tienen una incidencia en el desempeño lector y en la formación académica. Para ilustrar lo dicho, a continuación, se presenta una síntesis en la siguiente tabla:

*Tabla 2. Aspectos recurrentes que inciden en el desempeño lector*

| ÁMBITO        | RECURRENCIA                     | DISCURSOS ENUNCIADOS                                                                                                                                    |
|---------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Institucional | Anormalidad académica           | -No hay calidad<br>-Todo es superficial<br>-Los quieren graduar rápido<br>-Se pierde mucha clase<br>-Manifiestan la deficiencia en la calidad educativa |
| Personal      | Vocacional, emotivo y económico | -No les gusta la carrera docente<br>-No fue su primera opción para estudiar                                                                             |

|           |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           |                                    | -Escogido como estrategia para bienestar económico y estabilidad.<br>-Oficio escogido por presión familiar ("Nos tocó")<br>-Ser docente es fácil                                                                                                                                                                                                            |
| Formación | Acusan deficiencia en la enseñanza | -Consideran que en el ciclo complementario hay vacíos sobre aspectos didácticos y hay poca actualización en lo que se presenta (Mucho ya lo han visto en el bachillerato)<br>-Muchas actividades son extracurriculares, que no son vistas con la pertinencia para la formación.<br>-No perciben una motivación por parte del actor a cargo de la enseñanza. |

Así pues, las recurrencias presentadas aluden a las motivaciones, lo vocacional, al ámbito institucional, a lo económico y a los procesos de formación recibidos. Las reiteradas informaciones, a propósito de sendos aspectos, llevan a considerar la configuración de un sistema que dificulta el proceso de aprendizaje. Es decir, se presentan factores que no permiten el logro de objetivos: esto por lo general ocurre porque elementos fundamentales que orientan el aprendizaje (estudiantes, profesores, institución) entran en contradicciones y tensiones por el desconocimiento de lo que pretende el ciclo formador de normalistas, pero esta no es la única situación problematizadora, los estudiantes manifiestan que falta dominio del conocimiento por parte de los mediadores para impartir cada disciplina, también manifiestan un inconformismo frente al desinterés por el quehacer docente y por los estudiantes. Es evidente que cada una de estas recurrencias exponen debilidades del proceso formador enfocado al *ethos* profesional y a la práctica educativa, pues hay quejas frente a la distribución adecuada del tiempo, los materiales didácticos, la pertinencia del discurso en las aulas de clase, el aprovechamiento de la experiencia, la preparación y edad, gustos e intereses de los estudiantes.

Precisamente los intereses de los informantes representan un punto álgido en este apartado debido a que la mayoría manifiesta que el ser docente o profesor no era su primera opción, pues estos sujetos inicialmente estaban interesados en otras

carreras, pero no fue posible ingresar a la universidad por cuestiones de resultados tipo ICFES (pruebas SABER 11) y por factores económicos. Sin embargo, estas recurrencias vislumbran que los aspectos antes mencionados son los que configuran el hecho de estudiar el ciclo de normalista, en este punto, cabe aclarar que el dinero, la estabilidad económica que no tienen para seguir estudios de educación superior es el detonante para sentir la obligación de ser profesores normalistas, es decir, ven en esta labor la posibilidad de surgir económicamente, tener con qué vivir y en esta determinación la familia resulta ser un elemento motivador y en ocasiones autoritario para obligar a los informantes a cursar estos estudios. En este orden de ideas, se genera un ideal de vida en estos sujetos (estudiantes normalistas) porque tienen un anhelo, metas y propósitos por cumplir, sin embargo, es evidente que para este estudio esos elementos son un tejido que puede o no cumplir con su finalidad.

### 3.3.2 El propósito de los sujetos normalistas en formación y las incidencias de otros factores en el desempeño y competencias lectoras

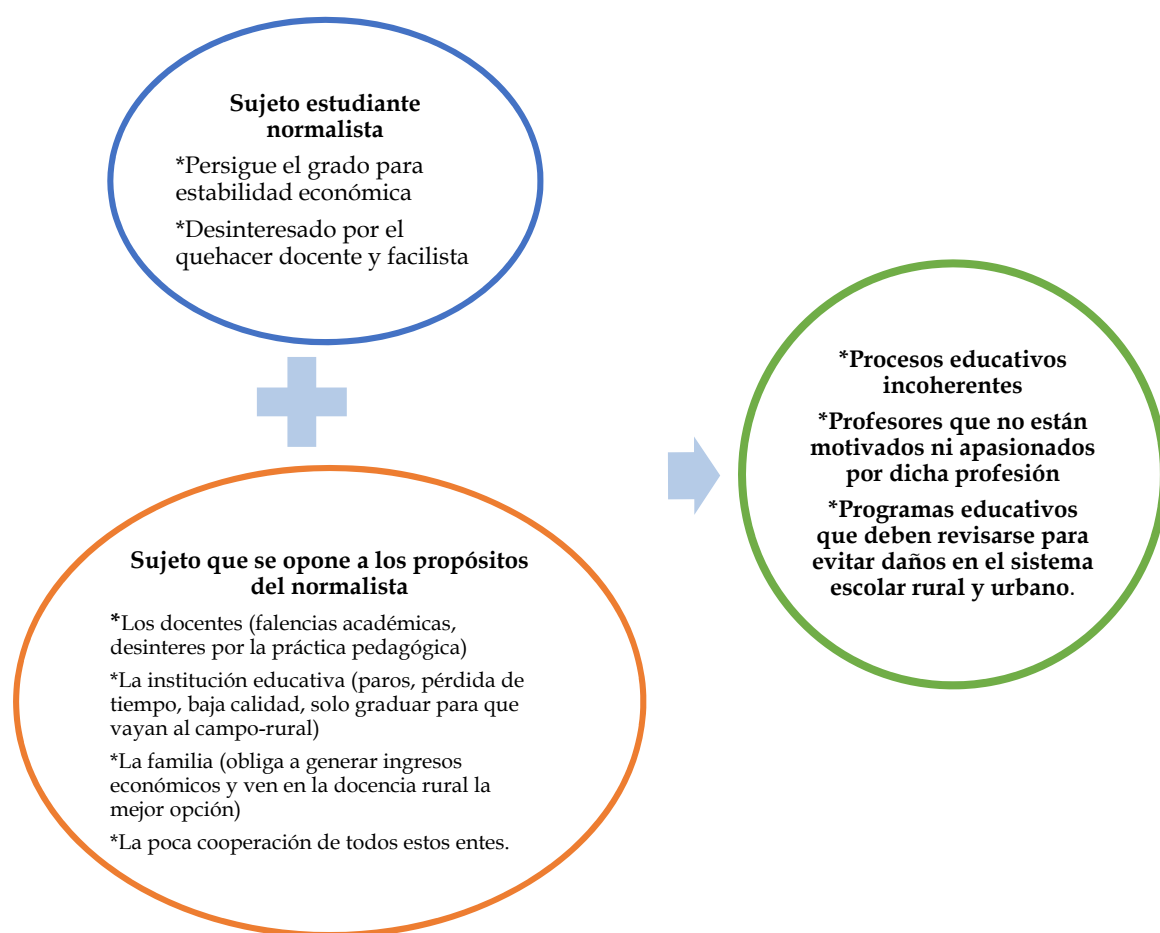
Una de los hallazgos más interesantes encontrados a la luz de este estudio es comprender que los procesos y estados de la comprensión lectora evidenciada por estos estudiantes normalistas en la prueba diagnóstica, y posteriormente en la puesta en práctica de la secuencia didáctica objeto de esta investigación, muestran que el nivel de dichas habilidades es el constructo de elementos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje que se enlaza con el sentir emotivo y pasional de estos sujetos, las familias y el sistema educativo en general.

Por tanto, para entender cómo se configura la comprensión lectora y su funcionamiento es necesario esquematizar las instancias que intervienen, entran en tensión y complejizan no solo el diseño y capacidad lectora de estos estudiantes sino el panorama educativo en que aprenden, pero la característica más interesante es el impacto que todo este modelo tiene en la educación porque sigue replicando el mismo patrón, es decir, condena a otros aprendices a vivir este tipo de experiencias

infructuosas porque los docentes que los forman no están preparados o no quieren ejercer su labor con pasión, entrega y abnegación.

Por consiguiente, hay deficiencia de prácticas donde el sujeto mediador de la enseñanza-aprendizaje coopere y ponga a prueba su capacidad intelectual, ética y humanística en pro y beneficio de la educación de sujetos en formación para que sean ciudadanos competentes y solidarios con el medio sociocultural al que pertenecen. Para efectos de sentido se presenta todo lo antes mencionado esquemáticamente:

*Gráfico 4. Recurrencias discursivas de sujetos normalistas en formación que configuran su propósito profesional y la incidencia de los otros actores en el mismo*



Como se aprecia en el esquema cada figura circular está representando las instancias actoriales que se enmarcan o tienen un rol dentro del proceso educativo que configura las prácticas lectoras de estos sujetos aprendices. En consecuencia, se expone un actor estudiante con el propósito de graduarse como normalista para tener un trabajo, una estabilidad económica y un estatus social, de igual manera se vislumbra un segundo actor social personificado por la Institución educativa, la familia y los profesores donde cada uno de estos determina consciente e inconscientemente las falencias, deficiencias, contradicciones y tensiones envueltas en este proceso educativo. Lo interesante de esta instancia es la concepción negativa que estos actores despiertan en el sujeto estudiante normalista porque para estos aprendices cada uno de los sujetos mencionados son oponentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el caso de la familia representan el actor que obliga o incita a tomar la decisión de ser docente.

En otras palabras, cada uno tiene una cuota o responsabilidad en el fracaso emocional e intelectual de estos estudiantes. En términos de competencia lectora, se halla relación con lo mencionado hasta este punto porque si estos jóvenes comprenden su paso por el ciclo de formación para normalistas como un espacio carente de formación académica debido a que las competencias procedimentales y actitudinales no se conjugan en beneficio de modalidades donde el sujeto emprenda acciones para llegar a estados de realización y potencialización de las competencias lectoras: estrategias de lectura, inferencias, argumentación, identificación de géneros textuales, etc. El análisis presenta un hallazgo interesante cuando deja entrever que los profesores están poco interesados por la formación de competencias en lectura, escritura, oralidad, a pesar de que los estudiantes están siendo “formados” para ser formadores de otros sujetos en las mismas habilidades (enseñanza de la lectura). Si estos sujetos, los docentes, no tienen conocimiento de las repercusiones que dichas falencias traerán en un futuro cercano al sistema educativo colombiano todo entra en retroceso y no hay garantías de impartir educación de calidad y abierta a todos, ¿será que se cree que los normalistas solo estarán en el

ámbito rural? y por eso el desinterés, ¿no tienen derecho los niños del sector rural a gozar de maestros competentes y excelentemente preparados para cada disciplina?, ¿hay alguna distinción en estos espacios en cuanto a la formación y selección de profesores? Todas estas preguntas surgen de este estudio para reflexionar y ser críticos frente a los procesos educativos que se están llevando a cabo para formar profesores en Colombia.

En resumen, el hecho de que estos estudiantes normalistas se expongan en las pruebas de lectura realizadas en este estudio como lectores novatos o inexpertos cobra sentido en las prácticas culturales desarrolladas en las prácticas pedagógicas, porque si los docentes a cargo del proceso lector no realizan las estrategias didácticas necesarias y pertinentes esto desencadena un desconocimiento o dificultad en la comprensión lectora porque todo debe ir en consonancia. Es decir, articularse magistralmente entre talento humano (docentes-estudiantes) conocimientos académicos y disciplinares, estrategias didácticas (materiales, disposición espacial, tiempo, objetivos, el cómo se realiza cada actividad) todo esto es vital para el logro de resultados altamente calificados. Pero si todo esto es escaso o se desdibuja en algún punto de la cadena se pierde el sentido del valor de la lectura y procesos lectores, entre otras competencias. Entonces, se ingresa a una dimensión desconocida o también denominada sinsentido porque ¿cómo es posible que un sujeto que tenga en sus manos la construcción del futuro y aprendizaje de otros no haya desarrollado al máximo las capacidades lingüísticas y comunicativas?, entre ellas la lectura.

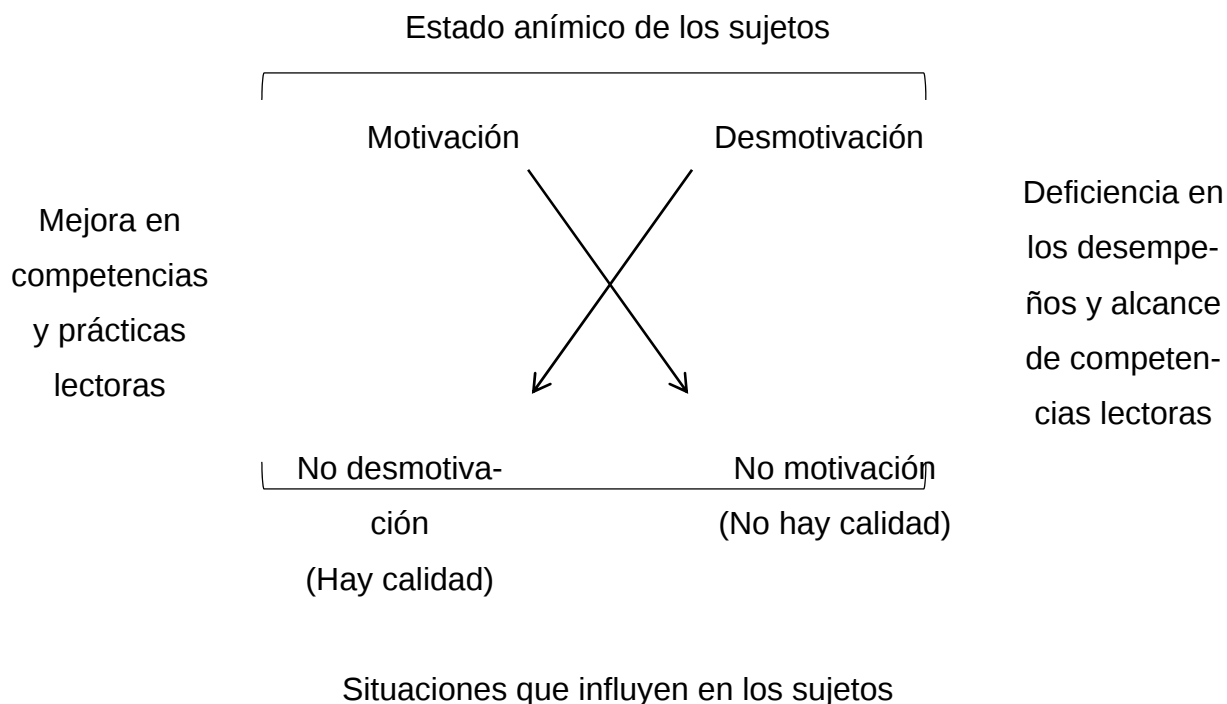
### 3.3.3 Los modos de ser y hacer: un sistema de sujetos motivados y desmotivados frente a procesos lectores

Lo anterior, resultado de los discursos enunciados, pone en una perspectiva distinta los desempeños de lectura que se obtuvieron a lo largo de la intervención educativa.

Significa esto que no se trata de que los sujetos no alcancen las competencias requeridas, sino de que existen circunstancias que han interferido con la adquisición (o virtualización) de tales competencias. Es decir, las coyunturas económicas, institucionales y emotivas derivan en factores motivacionales que han dificultado y continúan dificultando el aprendizaje, el alcance de competencias y hábitos lectores. De esto dan cuenta los textos enunciados y observaciones en las que se reconocen los fallos sobre el ejercicio de argumentación, de inferencias o de identificación de aspectos textuales. Las prácticas a las que los sujetos recurren están sustentadas en estrategias que las situaciones han condicionado. De ahí que los actores se preocupen por el cumplimiento de exigencias educativas en las que, según ellos, no hay una profundización sobre la concepción de la lectura, el proceso lector y las implicaciones que esto tiene en el ejercicio docente, sino en un sentido instrumentalista donde el ser docente es una forma de ascenso social y económico, donde los procesos de lectura pueden ser obviados o vistos de modo accesorio.

Entonces, se tienen ámbitos y prácticas que responden a situaciones propias de un sistema en el que la formación de lectores parece no tener un valor preponderante. Esto lleva a que las situaciones incidan emotivamente en los sujetos en formación, lo cual se proyecta en un sujeto desmotivado, por causa de las deficiencias educativas en el orden institucional, de prácticas formativas y debido a las dificultades personales, familiares y económicas. Esto es lo vivificado y expresado en los textos analizados para esta indagación, que, en términos más esquemáticos, recurriendo a un modelo del metalenguaje de la semiótica, permite presentar mejor los resultados del análisis, así:

Gráfico 5. Esquema de motivaciones de los sujetos



El esquema resalta que parte de las dificultades para alcanzar las competencias y mejorar en las prácticas lectoras están dadas por sujetos condicionados por situaciones desmotivantes. Existían momentos motivados en los que ellos manifestaban que se les estaba explicando temas importantes, como estrategias de lectura, procesos de animación a la lectura, argumentación, entre otros, lo cual ellos asociaban a calidad educativa o con procesos para una mejora en competencias y prácticas lectoras, pero era algo que resaltaban como una deficiencia o carencia en el proceso regular de formación que tradicionalmente tienen.

Las pruebas para la identificación de necesidades y las observaciones que se hicieron en el proceso de esta secuencia didáctica han funcionado como textos que permiten apreciar cómo las situaciones y estrategias enunciadas influyen en las prácticas del desempeño educativo y lector. Entonces, como refiere el cuadrado, se tie-

nen sujetos que refieren la deficiencia de calidad asociadas a coyunturas institucionales y de las prácticas de intervención, las cuales están dadas por: la anormalidad académica, la falta de pertinencia en actividades curriculares y extracurriculares, así como la no percepción de procesos didácticos y pedagógicos significativos. A lo anterior se aúna la percepción desde los estudiantes en que la sociedad impone un modelo en el que las instituciones no motivan en términos de conocimiento sino de titulación. Esto lleva al fomento de sujetos que se motivan por aspectos tecnocráticos y no por el deber ser educativo. Así pues, los estudiantes asimilan que prima una heteronomía en procura de alcanzar un título por el ascenso económico y social, lo cual les distancia de una formación autónoma motivada por un deber-ser o vocación por el ejercicio educativo. Esto último, está íntimamente atado a una actuación motivada por la calidad educativa, la cual daría lugar a la autonomía y relevancia del mejoramiento del desempeño y competencias lectoras.

#### 4. CONCLUSIONES

La implementación de diferentes metodologías tanto pedagógicas como didácticas requiere un cambio de pensamiento de los participantes, en especial de los profesores, quienes son protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tienen la preparación y la experiencia para sembrar los conocimientos en los estudiantes. La memorización y mecanización de contenidos sin comprender su utilidad en situaciones reales, o ser llevados a la práctica se evidenciaron como experiencias recurrentes en los ambientes de aprendizaje cotidianos de los informantes. Para ellos se hizo complejo adquirir un conocimiento (saber) y realizar una tarea con esta información (hacer), incluso ir más allá, ser evaluados y realizar de nuevo la tarea con las correcciones hechas por el docente (retroalimentación). Lo cual evidencia que la enseñanza no puede anquilosarse a la simple adquisición de contenidos fuera de contexto, debido a esto se presentaron dificultades en el proceso de EpC pues los estudiantes no estaban familiarizados con esta exigencia a pesar del nivel educativo (más de 10 años de escolaridad), se muestra una fuerte lucha entre memorizar contenidos y comprenderlos. Los estudiantes no están familiarizados con la búsqueda de información y es común que copien las consultas, haciendo una simple transcripción, sin comprender lo que escriben e incluso reproduciendo los errores de los compañeros. De la misma manera, se presentan grandes dificultades para que los estudiantes se configuren como sujetos responsables, a pesar de ser mayores de edad, tener empleos y en algunos casos hijos. El ambiente sociocultural no es propicio dadas las complicaciones de carácter económico de los informantes y la flexibilidad (justificada en evitar la deserción) de la institución educativa.

Asimismo, durante el proceso de investigación, fue posible evidenciar la influencia de los aspectos sociales y económicos del entorno de los sujetos como un factor clave para la motivación de estos, lo cual impacta de manera directa (en este caso negativa) en el aprendizaje, y por consecuencia en la comprensión lectora de los

informantes, dado que aquellos que tenían suficiente motivación extrínseca podían combinar esta con la intrínseca (confianza o eficacia personal) y lograr mejores procesos en el ciclo de formación y aprender mejor, pues fortalecen los desempeños, y comprenden la importancia de la lectura, no solo para las prácticas educativas que enfrentan y enfrentarán (como futuros docentes normalistas), sino para mejorar la calidad de vida en todos los aspectos.

En un sistema tan complejo como lo es el entorno cultural de los sujetos intervenidos, es necesario hacer un proceso asertivo de cambio de pensamiento y percepción ante la labor docente (de los más difíciles procesos de culturización), pues de estas percepciones depende en gran medida el éxito de futuras prácticas educativas. En este ambiente de formación de futuros normalistas, debería ser de carácter obligatorio, para evitar ciclos endogámicos perjudiciales, puesto que, este sistema en especial requiere sujetos conscientes, responsables, automotivados y autorregulados que desarrollen prácticas de la más alta calidad, puesto que, como formadores tienen en las manos el futuro de muchas personas vulnerables, entre ellos los niños de preescolar y primaria de las instituciones educativas rurales y de bajos recursos del país.

Sin embargo, a pesar de las dificultades presentadas a través del desarrollo de esta secuencia didáctica, por factores tanto del entorno socio cultural como propios de los participantes: i) desmotivación y falta de interés; ii) flexibilidad excesiva del sistema de la institución educativa; iii) inasistencia e impuntualidad por parte de los estudiantes; iv) interrupción constante de las actividades académicas; v) intermitencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y vi) trabajo desarticulado por parte de los profesores del CFC; se lograron visibilizar aspectos que antes de la intervención permanecían normalizados: i) la existencia de estrategias de lectura (tanto cognitivas como metacognitivas) para abordar mejor los textos; ii) la necesidad de identificar y aprender los géneros y tipologías textuales; iii) la comprensión por parte de los estudiantes de que existen diferentes formas de leer, de acuerdo a

cada asignatura, y que los docentes de estas, deberían enseñarles a hacerlo; iv) que los estudiantes aprendieron a diferenciar hechos de opiniones, lo cual fortaleció los procesos argumentativos; v) que la evaluación formativa tiene un mejor impacto en los estudiantes que la cuantitativa (nota); vi) que una secuencia didáctica conformada por seminarios taller, no solo permite realizar ajustes rápidamente, sino que también permite evaluar constantemente sin que los estudiantes lo sientan como un examen, además les permite participar activamente de las sesiones, lo cual los hace sentir que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje; vii) el hecho de participar constantemente en las sesiones permitió a los estudiantes aprender del error y no verlo como algo negativo, sino como la posibilidad de precisar un conocimiento que no está muy claro, comunicarse con más confianza y valorar la labor docente y el aula como un espacio de diálogo y debate seguro; viii) mejorar las prácticas de los estudiantes en cuanto a lectura, pues lo aprendido durante la intervención lo llevaban a la práctica (por iniciativa propia) en otras asignaturas y experimentaban los resultados; ix) visibilizar, mejorar y actualizar las prácticas de aula de los docentes. Todos estos aspectos enunciados muestran cambios en la comprensión del entorno en los estudiantes, lo cual permitió que además tomarán una postura crítica en cuanto a la labor docente y al protagonismo de estos en la construcción del tejido social de un país. Esto, a pesar de la concepción negativa (en la mayoría de los casos) que tenían los informantes de esta profesión, la intervención les permitió ver otra perspectiva y ajustar los conocimientos previos sobre la docencia y la pedagogía, cambio de mentalidad que se evidenció a través del desarrollo de la secuencia en el discurso ahora empoderado y automotivado de algunos estudiantes, lo cual representó un gran avance en su formación.

Es necesario destacar la necesidad de que los docentes, de todas las asignaturas, participen del proceso de enseñanza de la lectura, pues en todas se lee y además se requiere conocer todos los géneros y tipologías propios de estas, la capacitación docente en estrategias de lectura se hace primordial, pues no se puede enseñar lo que no se sabe. Sin distinción del área, los docentes deben enseñar a leer, escribir,

escuchar y hablar (enfoque comunicativo de la lengua), labor indisociable del ejercicio educativo. Asimismo, en términos de competencia y de Zona de próximo (Vygotsky), entre mejor preparado se encuentre el tutor (docente), mayores posibilidades tiene el aprendiz (estudiante) de alcanzar y actualizar la zona potencial de aprendizaje.

Un factor que representó un impacto considerable fue la falta de participación del equipo docente en la enseñanza de estrategias de lectura, bien sea por desconocimiento, por desinterés o por la creencia de que esta tarea no forma parte de su labor académica. Generalmente esta responsabilidad, en Colombia, recae en los docentes de Humanidades (Lengua Castellana, Inglés, Sociales y Filosofía), dificultando en gran medida la labor, y creando un imaginario en los estudiantes y demás participantes de la comunidad educativa de que la lectura solo se limita a los libros de texto, especialmente los literarios, siendo esto incorrecto, el mundo se lee, las situaciones, el clima, las sensaciones, los sonidos, los gestos, etc, todo se lee. Continuar con la enseñanza destransversalizada de la lectura, seguirá generando una postura negativa hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta y problematizará aún más el aprendizaje en las demás asignaturas, queja constante de los docentes en las instituciones educativas (de todos los niveles) en el país.

Todo lo anteriormente expuesto, producto de esta investigación, es comprendido como insumo que alimenta el vasto mundo de la información acerca de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, de esta manera, futuros investigadores en el área podrán usar estos hallazgos y conclusiones para nutrir sus propias experiencias. Además, este producto puede ser difundido en las instituciones de educación para tener una visión más profunda de las problemáticas detrás de una práctica tan compleja, en consecuencia, debe abordarse como un proceso cuya intervención requiere de continua revisión, indagación y análisis. Estos resultados acercarán a los actores de la comunidad educativa a resolver de mejor manera la dificultad en comprensión lectora, no solo de las ENS, encargadas de la formación

de futuros docentes normalistas, sino también a los licenciados en formación en las instituciones de educación superior, y para que conozcan una perspectiva más de la educación del país. Asimismo, el MEN, obtiene información actualizada de algunas prácticas de aula que se llevan a cabo en este momento y con esta panorámica le permitirá tomar decisiones que apunten a mejorar estos ambientes de aprendizaje con miras a resolver dificultades en el área de lectura, la cual requiere participación de todos los entes involucrados, pues no es tarea sencilla, ni aislada.

## 5. PROYECCIÓN Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como resultado y a partir del análisis de este proceso de investigación, se puede observar que los estudiantes del CFC de una de las ENS de Norte de Santander demuestran dificultades de comprensión lectora. Situación compleja, pues, como se ha evidenciado, intervienen numerosas variables y actores, entre ellas los profesores que son formados en las licenciaturas y los mismos docentes del CFC, protagonistas del proceso, quienes deben ser conscientes de esta problemática que se vislumbra de manera un poco más clara en el resultado de esta investigación didáctica. Debido a lo anterior, se propone, i) que se amplíe esta propuesta de investigación a otras ENS de la región y del país, con la intención de recopilar más información y evaluar en qué estado se encuentran estas en lo relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora; ii) que se haga acompañamiento desde las universidades a los CFC de las ENS, con programas de capacitación y actualización docente para mejorar los procesos de enseñanza de la comprensión lectora.

Asimismo, es necesario conocer de manera más puntual los diferentes fenómenos presentados que influyen de manera positiva y negativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora; por lo tanto, se exhorta a investigar acerca de estos con el fin de proponer una solución viable a esta problemática tan compleja. Por esto, se sugieren las siguientes líneas de investigación resultantes de este informe: i) la motivación, como fue analizado, es uno de los factores esenciales para que haya aprendizaje y participación por parte de los estudiantes, esta es el motor que impulsa hacia la acción. De la misma manera, es posible indagar acerca de la motivación de los demás participantes de la comunidad educativa, pues de esta manera se tendría una mejor percepción de este factor esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje; ii) la formación en competencias comunicativas, como se observó durante el proceso

de esta intervención didáctica, los estudiantes presentaban dificultades de diversa índole, no solo en comprensión lectora, sino también en escritura y oralidad, debido a esto, es pertinente averiguar acerca del estado de la enseñanza y aprendizaje de estas competencias en las ENS de la región y del país; iii) la competencia de los docentes de los CFC y de las licenciaturas para orientar procesos de comprensión lectora y demás competencias comunicativas, con metodologías actualizadas y que permitan solucionar o reducir esta problemática, pues, como se puede observar, se siguen empleando métodos tradicionales, descontextualizados y que no están enfocados en el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes; iv) la competencia de los docentes de disciplinas diferentes a la enseñanza de la Lengua, pues enseñar a leer, a escuchar, a hablar, a escribir, y la comprensión de los diferentes textos a los que se enfrentan los aprendices, no es labor aislada ni exclusiva de los docentes de Lengua. En efecto, si todos los docentes sin importar el área participan de esta tarea y trabajan en equipo, la competencia de los estudiantes mejoraría notablemente, y se reduciría esta problemática (dificultades en comprensión lectora); v) conocer el estado de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en las universidades y en específico en las licenciaturas. Como se evidenció en este trabajo de investigación, es necesario cortar con esos ciclos endogámicos deficientes en la preparación de los docentes en formación para que se pueda enseñar de manera pertinente en los demás niveles educativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXOPOULOU, Angélica. Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. En: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, N° 9. 2010. 7 p.

ASTOLFI, Jean. El error un medio para enseñar. Díada Editora SL. 2004. 100 p.

BAJTÍN, Mijail. El problema de los géneros discursivos. En: Estética de la creación verbal. 10 Ed. México: Siglo XXI. 1999. 396 p.

BRASLAVSKY, C. y ACOSTA, F. (2006). La Formación en Competencias para la Gestión de la Política Educativa: un Desafío para la Educación Superior en América Latina. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 27-42.

BRENNER, Miguel. Propuestas político-educativas I. Consideraciones previas. Universidad de Buenos Aires. 2006.

CEGARRA, Juan; MARTINEZ, Aurora; & RUBIO, Juan. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la autoevaluación docente. Profesorado. Vol. 16 N° 2. Revista de curriculum y formación del profesorado. 2012. Pág. 378.

COHEN, Louis. & MANION, Lawrence. Métodos de investigación en educación. 2da Edición. Madrid: La Muralla. 2014. p. 504.

FOUCAULT, Michel. Las palabras y las cosas, México: Siglo XXI, 1981, 12a. ed., p. 256.

FONTANILLE, Jacques. Medios, regímenes de creencia y formas de vida. [En línea] [paper] En: Contratexto. Perú: Universidad de Lima. N° 21. 2013. p. 65 – 82.

FONTANILLE, Jacques. Semiótica de los textos y de los discursos En: MUCHELLI Alex

(directeur). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines. Paris: Armand Colin, 2 ed. 2004. Véase también: COURTÉS J., Analyse sémiotique du discours. De l'énoncé à l'énonciation. Paris: Hachette, 1991. GREIMAS, A. J. et COURTÉS J. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Sémiotique. I et II. Paris : Hachette, 1979-1986. GREIMAS, A. J. et FONTANILLE J. Sémiotique des passions. Des états de choses aux états d'âme. Paris: Seuil, 1991. LANDOWSKI E. La société réfléchie. Paris: Seuil, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. España: Siglo Veintiuno editores 1979. pág. 70

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples. España: Paidós Ibérica, 2015. 384 p.

GONZÁLEZ, Ángel; PEDROZA, Francisco & VÁZQUEZ, Claudia. Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas. San Luis Potosí: Congreso de investigación educativa – COME, 2017. 15 p.

HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la investigación. 6ª Ed. México: McGraw-Hill/Interamericana editores. 2014. 600 p. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

ICFES. Guía para la interpretación del reporte de resultados en SABER PRO. Bogotá. 2015. ISBN: 978-958-11-0673-8

ICFES. Resultados pruebas Saber lenguaje 3º, 5º, 9º y 11º. 2017. [En línea].

INNOVA CESAL. Estrategias para el desarrollo del pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios. Pastoressa, 2013. Pág. 295. ISBN: 978607-502-264-2.

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY. El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. [En línea].

JAIMES. Gladys. El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura. 1994. p. 126 – 154.

LOMAS, Carlos. El aprendizaje de la comunicaci6n en las aulas, En: Lomas, Carlos (comp.), El aprendizaje de la comunicaci6n en las aulas, Barcelona: Paid6s, 2002. p. 341.

MARZANO, Robert. Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. 2 Ed. México: ITESO, 2005. 353 p.

MATA, Juan. Animaci6n a la lectura. 10 ideas clave. Espa1a: Gra6, 2008. 212 p.

MATEOS, Mar. Ense1ar a leer textos complejos. En: Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. N° 10, Vol. 2. Espa1a: Gra6. 2011. 207 p.

MATEOS, Mar & SOLÉ, Isabel. La lectura de textos académicos en la universidad. En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 50, 2009. 9 p.

MEN. Resultados pruebas PISA para Colombia 2015. [En línea].

PAPALIA, Diane. & MARTORELL, Gabriela. Desarrollo Humano. 13 Ed. México: Mc Graw Hill Education, 2017.

PNLE. Plan Nacional de lectura y Escritura. Leer es mi cuento. [En línea].

PARRA, Silvia. Leer ¿para qué? Revista Semana. Columna de opini6n. 2014. [en línea] Disponible en: <https://www.semana.com/opinion/articulo/leer-para-que-columna-de-silvia-parra/385994-3>

PLATÓN. Episteme y Doxa. República VI, 511d 13-e 6.

POZO, Juan. Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje. 2 Reimpresión. Madrid: Alianza Editorial, 2012. 14 p. ISBN: 98-84-206-8349-2.

ROSALES, Horacio. Esquema de una secuencia didáctica. Modelo integrado, de Juan Ignacio Pozo. Reinterpretación en el marco del ámbito de las intervenciones didácticas (inédito). Bucaramanga: UIS, Maestría en Didáctica de la Lengua, 2016.

ROWE, Kathryn. Reading Comprehension in the Secondary Classroom. Minnesota: Capstone Projects. Paper 102. 2011. 35 p.

SÁNCHEZ, Cristina. La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Bogotá, 2015. 79 p.

SERRANO, Eduardo. El concepto de competencia en la semiótica discursiva. 2012. 22 p.

SOLÉ, Isabel. Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. En: Revista Infancia y Aprendizaje. 1987. 13 p.

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. En: Materiales para la innovación educativa Nº 5. 22ª Reimpresión. España: Graó, 2009. 176 p.

STONE, Martha, comp. La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1999. 446 p. ISBN 9789501255011.

TRUJILLO, Felipe. Enfoque de Competencias en la Educación: del conocimiento al uso y apropiación. Corpoeducación. 2011.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID. Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. [En línea]. 2008. p. 5.

URBINA, Lorena. Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea. Chontales: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2017. 66 p.

VAN DIJK, Teun. Estructuras y funciones del discurso. 10 Ed. México: Siglo XXI. 1996. 204 p.

## ANEXOS

### Anexo A. Prueba Inicial. Grupo 1.

#### PRUEBA INICIAL

ASIGNATURA: DIDÁCTICA DE LA LENGUA

I SEMESTRE – 2017

Nombre completo: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Lea atentamente los siguientes textos y responda las preguntas correspondientes.

#### LA PROTECCIÓN POR EL LIBRO

Anónimo

El literato Wu, de Ch'iang Ling, había insultado al mago Chang Ch'i Shen. Seguro de que éste procuraría vengarse, Wu pasó la noche levantado, leyendo, a la luz de la lámpara, el sagrado Libro de las Transformaciones. De pronto se oyó un golpe de viento que rodeaba la casa, y apareció en la puerta un guerrero que lo amenazó con su lanza. Wu lo derribó con el libro. Al inclinarse para mirarlo, vio que no era más que una figura, recortada en papel. La guardó entre las hojas. Poco después entraron dos pequeños espíritus malignos, de cara negra y blandiendo hachas. También estos, cuando Wu los derribó con el libro, resultaron ser figuras de papel. Wu las guardó como a la primera. A media noche, una mujer, llorando y gimiendo, llamó a la puerta.

-Soy la mujer de Chang -declaró-. Mi marido y mis hijos vinieron a atacarlo y usted los ha encerrado en su libro. Le suplico que los ponga en libertad.

-Ni sus hijos ni su marido están en mi libro -contestó Wu-. Sólo tengo estas figuras de papel.

-Sus almas están en esas figuras -dijo la mujer-. Si a la madrugada no han vuelto, sus cuerpos, que yacen en casa, no podrán revivir.

-¡Malditos magos! -gritó Wu-. ¿Qué merced pueden esperar? No pienso ponerlos en libertad. De lástima, le devolveré uno de sus hijos, pero no pida más.

Le dio una de las figuras de cara negra.

Al otro día supo que el mago y su hijo mayor habían muerto esa noche.

1. Según el relato, ¿con qué atacó al literato Wu el hijo del mago que sobrevivió?

2. Al concluir el relato ¿quiénes sobreviven?



## ODÍN

Jorge Luis Borges y Delia Ingenieros

Se refiere que a la corte de Olaf Tryggvason, que se había convertido a la nueva fe, llegó una noche un hombre viejo, envuelto en una capa oscura y con el ala del sombrero sobre los ojos. El rey le preguntó si sabía hacer algo, el forastero contestó que sabía tocar el arpa y contar cuentos. Tocó en el arpa aires antiguos, habló de Gudrun y de Gunnar y, finalmente, refirió el nacimiento de Odín. Dijo que tres parcas vinieron, que las dos primeras le prometieron grandes felicidades y que la tercera dijo, colérica:

-El niño no vivirá más que la vela que está ardiendo a su lado.

Entonces los padres apagaron la vela para que Odín no muriera. Olaf Tryggvason descreyó de la historia, el forastero repitió que era cierto, sacó la vela y la encendió. Mientras la miraban arder, el hombre dijo que era tarde y que tenía que irse. Cuando la vela se hubo consumido, lo buscaron. A unos pasos de la casa del rey, Odín había muerto.

3. ¿Por qué razón apagaron la vela los padres de Odín?
4. ¿Cómo demostró el forastero la veracidad de su historia?

---

## CONTEXTO

Nada nos hace más críticos, asqueados y punitivos –para no hablar de fascinados, regocijados y asombrados– que los extravagantes apetitos de otras personas por la comida, el alcohol, el dinero, las drogas o la violencia.

Nuestras reacciones ante los excesos de otras personas revelan cuáles son nuestros conflictos. Yo no quiero ser un terrorista suicida, pero puedo querer que en mi vida haya algo tan importante que me lleve a arriesgarla en aras de conseguirlo, o puedo querer, sencilla y llanamente, que sea lo suficientemente agresivo como para ser capaz de proteger a las personas que amo. Los excesos de otras personas, y de nosotros mismos, nos pueden hacer pensar, y no sólo reaccionar. De hecho, es posible que algo tan poderoso como el exceso –si logramos reprimir nuestros temores– nos permita tener pensamientos que nunca antes habíamos tenido. Al fin y al cabo, la inspiración, el enamoramiento y las experiencias de conversión religiosa o política –las transformaciones más radicales que pueden ocurrir en nuestras vidas– son por lo general experiencias abrumadoras y excesivas.

Adam Phillips. Tomado y adaptado de: [http://elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=1506](http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1506)

5. ¿Qué opinión sobre los excesos critica o cuestiona el autor en este texto?



RAFAEL ALEXANDER ORTIZ MONTAÑEZ  
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA – UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

6. ¿Cómo es la sociedad de la que se expresa el texto?

---

¿POR QUÉ DEBEMOS TENER UNA TARJETA DE CRÉDITO?

Responde un exitoso joven empresario

Para esta pregunta hay muchas respuestas, pero quizá la más adecuada es que las tarjetas te permiten obtener todo lo que quieras sin problemas y ya no son solo un símbolo de estatus social o económico, sino un eficaz acompañante y sustituto del tradicional "dinero en efectivo". En la actualidad, las tarjetas se han constituido en un elemento casi indispensable para el manejo de todo tipo de operaciones comerciales. Es casi imposible comprar un pasaje de avión, alquilar un automóvil o una habitación de hotel sin una. Es importante destacar que para calificar para una tarjeta deberás acumular puntos de tu reporte de crédito para demostrar que eres una persona confiable y con intenciones de pagar. En el mercado existe una amplia variedad de tarjetas que debes saber seleccionar según tus necesidades y solvencia financiera. Pero a la vez hay que tener cuidado, pues suele ocurrir que muchas personas no controlan sus gastos y adquieren grandes deudas de las cuales no pueden escapar. Debes tener en cuenta que cuando un cliente queda en mora, se hace necesario desplegar una serie de labores y actividades para la recuperación de dicha cartera. Si presentas más de tres días de mora, tu tarjeta de crédito será bloqueada y solo podrás volver a utilizarla si te pones al día en tus pagos. Los gastos derivados de la gestión de cobranza serán trasladados al deudor y a ellos se les adicionará el IVA.

En todo caso, si bien es cierto que el dinero es fundamental para comprar lujos o productos de primera necesidad, en el pasado ha quedado que tengamos que tener gran cantidad de billetes y monedas para ello. Además es muy fácil conseguir una tarjeta de crédito con bajas tasas de interés. Por ello y por todo lo anterior, mi recomendación es que obtengas tu tarjeta de crédito cuanto antes para que no tengas limitantes.

7. Escriba dos enunciados que argumenten una idea contraria al mensaje central del texto "¿Por qué debemos tener una tarjeta de crédito?".

## Anexo B. Prueba Inicial. Grupo 2.

Nombre completo: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### PRUEBA INICIAL

Lea con atención el texto *¿Por qué los colombianos leen tan poco?*, de Joaquín Robles Zabala, y responda las siguientes preguntas:

1. ¿A qué género y a qué tipo textual pertenece el texto?
2. ¿Cuál es la intención del texto?
3. ¿Cuáles argumentos soportan el título del texto?
4. Después de leer, ¿está de acuerdo o en desacuerdo con lo propuesto por el texto?
5. ¿Qué argumentos o contra-argumentos propone para refutar o aceptar alguna de las ideas expresadas por el texto?
6. En el quinto párrafo aparece la expresión: "fue la circunstancia tecnológica que lo agravó". Explique cuál es **la circunstancia**, y qué es **lo que se agrava**.