

Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes normalistas

Didactic Strategies to Improve the Reading Comprehension of Normal Students

 Rafael Alexander Ortiz-Montañez

rortiz@ipsnb.edu.co

Institución Educativa Promoción Social del Norte, Colombia



Recibido: 29 de agosto de 2021

Aprobado: 11 de octubre de 2021

eISSN: 2145-8537

<https://doi.org/10.18273/revdu.v22n2-2021003>

Resumen: este trabajo investigativo refiere el diseño de una intervención didáctica que mejore el nivel de comprensión lectora de un grupo de estudiantes de Escuelas Normales Superiores de Norte de Santander, Colombia. Problemática surgida del bajo nivel de desempeño de la población objeto, 54 estudiantes del Ciclo de Formación Complementaria, en competencias comunicativas en las pruebas Saber Pro. La metodología empleada fue cualitativa deductiva y se desarrolló en dos fases: inicialmente, se recolectó información a través de encuestas y entrevistas para caracterizar el grupo objeto; luego pruebas de lectura con respuesta abierta para conocer el nivel lector de los participantes generando algunas conclusiones claves para un segundo momento donde se diseña y ejecuta una propuesta didáctica, posteriormente evaluada junto con el proceso investigativo. Se empleó el método seminario-taller implementado en seis sesiones cuyo objetivo fue profundizar en las estrategias de lectura propuestas por Solé y Mateos (2009). Finalmente se presentan conclusiones acerca de los logros obtenidos y la influencia de los factores en el entorno social en el desarrollo de la competencia lectora y las implicaciones de estos resultados en el futuro ejercicio de los docentes normalistas. También se muestran algunas proyecciones de la investigación y campos abiertos para otros investigadores.

Palabras clave: estrategias; lectura; comprensión de textos; normalistas; competencia comunicativa.

Abstract: this investigative work refers to the design of a didactic intervention that improves the level of reading comprehension of a group of students from Escuelas Normales Superiores in Norte de Santander, Colombia. Problem arising from the low level of performance of the target population, 54 students of the Complementary Training Cycle, in communication skills in the Saber Pro tests. The methodology used was qualitative deductive and was developed in two phases: initially, information was collected through surveys and interviews to characterize the target group; then open-ended reading tests to determine the reading level of the participants, generating some key conclusions for a second moment where a didactic proposal is designed and executed, later evaluated together with the investigative process. The seminar-workshop method implemented in six sessions whose objective was to deepen the reading strategies proposed by Solé and Mateos (2009) was used. Finally, conclusions are presented about the achievements obtained and the influence of factors in the social environment in the development of reading competence and the implications of these results in the future exercise of Normal School teachers. Some research projections and open fields for other researchers are also shown.

Keywords: strategies; reading; reading comprehension; Normal students; communicative competence.

I. 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”. (Solé, 2009, p. 176)

Esta investigación surge de la observación y preocupación por las continuas dificultades presentadas por los estudiantes para comprender los textos leídos, las cuales se evidencian en los bajos resultados obtenidos en lectura crítica en los exámenes de Estado Saber 3º, 5º, 9º y 11º para Norte de Santander (2016) y las pruebas internacionales PISA (2015), en las cuales Colombia se encuentra en los últimos lugares, debido a que se evalúan competencias y el lenguaje en situaciones cotidianas (reales), no solamente memorización, mecanización de conceptos y contenidos temáticos, procesos ligados a la enseñanza tradicional. Dicha problemática es observada en instituciones educativas de carácter rural, oficial y privado del país en los distintos niveles que la conforman (primaria, secundaria, media y superior).

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, se lee para participar del presente, 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” (Solé, 1987, p. 13). La lectura provee la materia prima para transformar el pensamiento y poder crear. No es suficiente con leer; es necesario comprender, alcanzar el nivel de lector autónomo o eficiente, aquel que permite, i) emplear estrategias de lectura; ii) leer con objetivos claros; iii) usar la energía y el tiempo necesarios para lograr la meta de lectura propuesta; iv) identificar y saber cómo abordar los diferentes tipos de textos; v) cuestionarse antes, durante y después de la lectura; vi) realizar esquemas donde se sintetiza lo leído; y, vii) verificar y evaluar 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.

De este modo, la lectura y la capacidad para comprender e interpretar textos se convierte 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 (Ministerio de Cultura):

[...] 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 (2015).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se enmarca en el escenario educativo de Escuelas Normales Superiores (ENS, en adelante) tiene como base los resultados de las Pruebas Saber Pro 2016 y 2017 presentadas por los estudiantes del Ciclo Formación Complementaria (CFC, en adelante) de tres ENS de Norte de Santander, cuyos nombres se omiten por petición de las Instituciones Educativas, donde se evidencia que se presentan dificultades en la comprensión lectora de este grupo (evaluadas por el ICFES) como se puede observar en la Tabla 1. Es importante tener presente que los estudiantes no solo han completado su formación educativa secundaria (por lo menos 10 años) sino que se han preparado durante 4 semestres en el CFC para ser los futuros docentes de preescolar y primaria del país.

Tabla 1

Porcentajes generales resultados de las pruebas Saber Pro CFC (2016 – 2017)

NIVEL 3*	NIVEL 2	NIVEL 1
“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”	“identifican y entienden contenidos explícitos, tienen una comprensión general y reconocen estrategias discursivas y el propósito del texto”	“estudiantes que no alcanzan siquiera lo establecido para el nivel 2”
6%	32%	62%

Nota. Niveles de lectura crítica tomados de la Guía para la interpretación del reporte de resultados en Saber Pro (ICFES, 2015).

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de ICFES (2016 – 2017) Resultados de las pruebas Saber Pro ENS de Norte de Santander.

Al analizar los datos de los resultados presentados por las tres ENS de Norte de Santander (Tabla 1.), se evidenció que la mayoría de los normalistas demostraron tener un nivel bajo de lectura, ya que el 94 % de los egresados no alcanzaron un nivel de lectura crítica, hecho que se configura como una problemática que se debe investigar de manera puntual, con el fin de proponer una solución enfocada en mejorar la comprensión lectora del grupo objeto.

Evidenciado el problema de comprensión lectora entre los estudiantes normalistas en formación, se hace necesario fortalecer la competencia lectora, para que ellos puedan desempeñarse comunicativamente de manera eficiente en los diferentes ambientes a los que pertenecen, es decir, en situaciones reales. Para ello, se propuso el diseño de una intervención didáctica, teniendo como base el análisis de los datos sobre el nivel real de comprensión lectora de los normalistas en formación, obtenidos a través de una herramienta de evaluación, para establecer una secuencia didáctica que, llevada a la práctica, permita potenciar la comprensión lectora de los estudiantes normalistas y analizar el nivel de efectividad de la intervención realizada.

A partir de la revisión bibliográfica que compone el estado del arte se identificaron algunas ideas centrales construidas por otros investigadores en torno a la formación en competencias lectoras de estudiantes en contextos similares (ENS), aportando elementos para comprender y abordar efectivamente el problema de investigación. A continuación, se detallan algunos de los más importantes y pertinentes para el ejercicio propuesto en el desarrollo de la investigación.

En el texto, *Reading Comprehension in the Secondary Classroom* (Rowe, 2011) documento que se encuentra avalado por el National Reading Panel¹, entidad del Gobierno de los Estados Unidos encargada de hacer un reporte acerca de las mejores formas de enseñar a leer a los estudiantes, se exponen las estrategias y procesos necesarios para mejorar la comprensión lectora. Estas son concordantes con las expuestas por Mateos & Solé (2009): 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.

En el artículo, *Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas* (González et al., 2017) realizada con los estudiantes de las Escuelas Normales de Jalisco, expone que se presentan dificultades en comprensión lectora, además esta es bastante limitada, en las evaluaciones realizadas los promedios siempre estuvieron por debajo de un buen desempeño. Los autores difunden una experiencia que consistió en la medición de tres repertorios precurrentes: 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; y, iii) uso del léxico, completar frases incompletas con palabras disponibles para tal fin. Además, se llevó a cabo una 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.

Es pertinente observar que al ser cuatro instituciones diferentes pertenecientes a un mismo sistema educativo (mexicano) se evidencian falencias en la modalidad de educación oficial y más específicamente en estas Escuelas Normales. Así, 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 fueron empleados en esta investigación como una estrategia para reconocer la comprensión lectora de los informantes a través de estos ejercicios específicos.

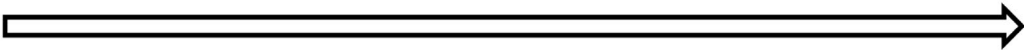
La experiencia investigativa, *Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea* (Urbina, 2017), aportó a esta investigación en tres aspectos muy interesantes. En primer lugar, considera lo actitudinal 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, facilitando 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

¹ 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>

nuevamente luego de la actividad para evaluar la motivación y la actitud de los participantes en cuanto al ejercicio.

Finalmente, en la investigación, *La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* (Sánchez, 2015). La autora 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.

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; y, 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 (2009) expuesta a continuación:

Estrategias de Lectura Isabel Solé		
		
Antes (planificación)	Durante (Supervisión)	Después (Evaluación)
<ul style="list-style-type: none"> • Propósito de lectura (general y específico) • Conocimientos previos • Plan de acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer predicciones sobre el texto • Grado de aproximación a la meta • Detectar y resolver dificultades y problemas de comprensión • Establecer relaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad de las estrategias • Adecuación de las estrategias • Evaluación de los resultados • Evaluación de los procesos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer preguntas antes, durante y después de la lectura ✓ Conocer los géneros y tipologías textuales ✓ Automotivación y autorregulación del proceso lector ✓ Hacer algo con lo leído 		

Nota. La tabla muestra el proceso lector que se realiza mediante la aplicación de las estrategias de lectura planteadas por Solé (2009). Elaboración propia.

2. Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo deductivo, debido a que se trató de un estudio humanístico en el área de la educación y el uso del lenguaje que busca comprender un problema en un contexto de enseñanza y aprendizaje, así como generar un cambio enfocado en el mejoramiento de las prácticas desarrolladas por los participantes. Por lo anterior, la metodología empleada fue la investigación acción (Murillo, 2011), desde la cual se interpreta la realidad de manera más flexible, puesto que se enfoca en un problema específico en un escenario determinado, en este caso, la necesidad de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes para que puedan desempeñarse mejor en situaciones comunicativas cotidianas.

La técnica de recolección de datos fue la observación participante, y las herramientas utilizadas fueron (Murillo, 2011, p. 22): encuestas, cuestionarios, entrevistas, talleres y actividades de clase (evidencias de trabajo). La muestra estuvo constituida por 18 estudiantes de cada una de las ENS de tercer semestre del CFC para un total de 54 participantes, entre los 18 y 35 años, de escasos recursos económicos y población en estado de vulnerabilidad, con aspiraciones a ser docentes, quienes ya habían culminado los estudios de bachillerato y de los cuales cinco (5) eran madres solteras.

El proceso investigativo se llevó a cabo en dos fases. En la primera se hizo una encuesta sociodemográfica al grupo a intervenir, se preguntaron datos como: la edad, nivel de formación, estrato socioeconómico, lugar de procedencia, entre otros; para comprender mejor el contexto de los participantes. También se realizó una prueba diagnóstica con preguntas de comprensión lectora para tener un análisis inicial sobre las dificultades y fortalezas que presentaban los participantes. Con esto se logró caracterizar a la población objeto y conocer los hábitos lectores, estrategias de lectura, motivación, saberes previos y nivel de lectura de los estudiantes (con base en los niveles evaluados en las Pruebas Saber Pro) y se obtuvo un punto de partida sobre las dificultades y fortalezas que presentaban.

Estas muestras fueron analizadas y clasificadas de acuerdo con las características más recurrentes y tratadas como objetos culturales en el ámbito educativo, utilizando para ello el análisis discursivo desde un punto de vista pragmático, con el fin de comprender las prácticas culturales que representan las formas de vida de los estudiantes normalistas como referentes de los hábitos y metodologías de lectura.

Con esta prueba inicial se encontró que el 90% de los participantes no sabían qué es una tipología textual, no identificaban la idea principal y la temática de un texto, es decir, estaban en nivel I de lectura; no tenían una motivación intrínseca por el acercamiento a la lectura, la mayoría no aplicaba ninguna estrategia y la asociaban mayormente con encontrar un ambiente tranquilo para leer (comodidad física). Sumado a esto, en la pregunta sobre el hábito lector (¿con qué periodicidad lee?) el 72% de los participantes no leían o rara vez lo hacían y lo hacían principalmente por diversión y pasar el tiempo.

En la segunda fase se llevó a cabo el diseño y ejecución de la intervención didáctica, teniendo como punto de partida los resultados obtenidos en la fase I. En primer lugar, se seleccionó el material didáctico, pertinente y acorde con el marco teórico de la investigación, textos cortos con diferentes tipologías (textos narrativos, poéticos, dramáticos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos); luego, se realizó la intervención de manera controlada y reflexiva, esto es, con toma de registros, conservación de muestras y propiciando el proceso de comprensión por parte de los estudiantes.

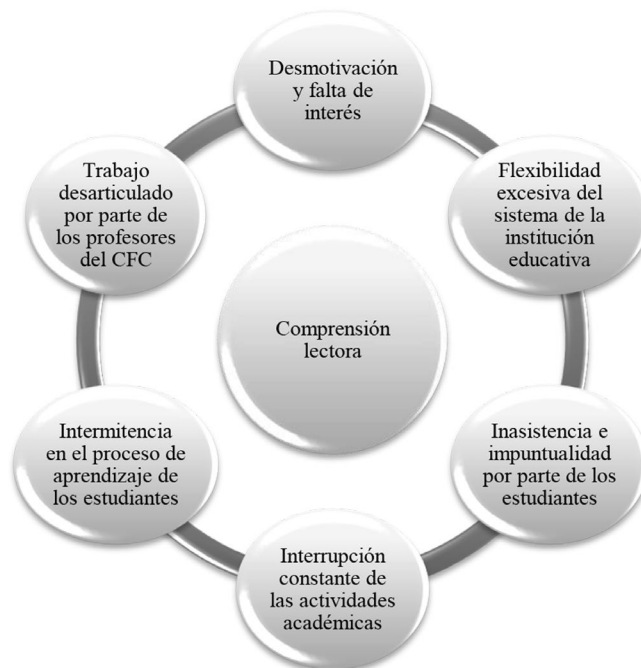
El proceso de evaluación de las sesiones de la intervención didáctica se realizó, previo acuerdo con los estudiantes, sin calificaciones numéricas, solo observaciones y ajustes sobre las respuestas obtenidas de manera oral y escrita. La intención fue generar el menor impacto posible debido a las notas cuantitativas y que los estudiantes se centraran más en el proceso formativo a través de las recomendaciones y sugerencias del docente. Parfraseando a Astolfi (2004): 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 errar, viendo así el error como algo positivo (p.4). 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, evitando en lo posible la tensión.

Finalmente, se hizo la evaluación del proceso y el análisis de los datos obtenidos, los cuales fueron clave para comprender y reflexionar de manera crítica las actuaciones de los estudiantes en relación con el entorno, para luego proponer una posible acción de mejora de las prácticas sociales y educativas de los participantes (comunidad educativa).

3. Resultados

En primer lugar, fue notable la influencia negativa de 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 (ver Figura 1.) Dichas problemáticas contextuales motivaron algunas variaciones en el desarrollo y configuración de la secuencia didáctica.

Figura 1
Problemáticas que dificultaron la intervención didáctica



Nota. La figura presenta las principales dificultades que se presentaron en el proceso de la intervención didáctica. Elaboración propia.

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, influyendo en 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 influenciados 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.

Aspectos recurrentes que pueden incidir en el desempeño lector de los estudiantes

Las entrevistas y observaciones realizadas en la intervención didáctica llevaron al reconocimiento de los actores en su rol de estudiantes, quienes se ubicaban en un ámbito de escolaridad y la mayoría de ellos dependían económicamente de las familias, razón por la cual en su discurso se evidencian factores internos que incidían en el desempeño lector, como carencia de autonomía, motivación, interés y autogestión de los procesos académicos. A esto se suman aspectos externos o contextuales como la baja calidad educativa, expresada en la superficialidad y poca pertinencia de los contenidos, así como otras problemáticas institucionales de tipo administrativo (ver Tabla 2). En este sentido se puede hablar de aspectos recurrentes que tienen una incidencia en el desempeño lector y en la formación académica.

Tabla 2
Aspectos recurrentes en los discursos de los estudiantes normalistas

ÁMBITO	RECURRENCIA	DISCURSOS ENUNCIADOS
Institucional	Anormalidad académica	-No hay calidad -Todo es superficial -Los quieren graduar rápido -Se pierde mucha clase -Manifiestan la deficiencia en la calidad educativa
Personal	Vocacional, emotivo y económico	-No les gusta la carrera docente -No fue su primera opción para estudiar -Escogido como estrategia para bienestar económico y estabilidad. -Oficio escogido por presión familiar (“Nos tocó”) -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) -Muchas actividades son extracurriculares, que no son vistas con la pertinencia para la formación. -No perciben una motivación por parte del actor a cargo de la enseñanza.

Nota. Elaboración propia

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 los actores del proceso educativo (estudiantes, profesores, institución), entran en contradicciones y tensiones por el desconocimiento de lo pretendido por el ciclo formador de normalistas. Otra situación que se encontró es que, según los estudiantes, los profesores de cada disciplina no demostraban dominio de los temas que impartían y, aunado a esto, presentaban un desinterés en el desempeño de la labor docente y el proceso formativo de 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 en los discursos analizados se evidenciaron inconformismos con la distribución del tiempo, los materiales didácticos, la pertinencia del discurso en las aulas de clase, el aprovechamiento de la experiencia, la preparación y edad de los docentes, y los contenidos descontextualizados que no corresponden a los gustos, intereses y necesidades de los estudiantes.

Precisamente los intereses de los estudiantes representan un punto álgido en este apartado, debido a que la mayoría (mayor al 90%) manifiesta que ser docente no era su primera opción, pues inicialmente estaban interesados en otras carreras, pero no fue posible ingresar a la universidad por cuestiones de bajos resultados en las pruebas tipo ICFES (pruebas SABER 11) y por factores económicos. Sin embargo, estas recurrencias vislumbran que los aspectos antes mencionados son decisivos en el hecho de estudiar el ciclo de normalista. En este punto, cabe aclarar que la carencia de dinero y estabilidad económica son aspectos que dificultan continuar con los estudios de educación superior en universidades, y son un detonante importante 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 algunos normalistas a cursar estos estudios. En este orden de ideas, se genera un ideal de vida en 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.

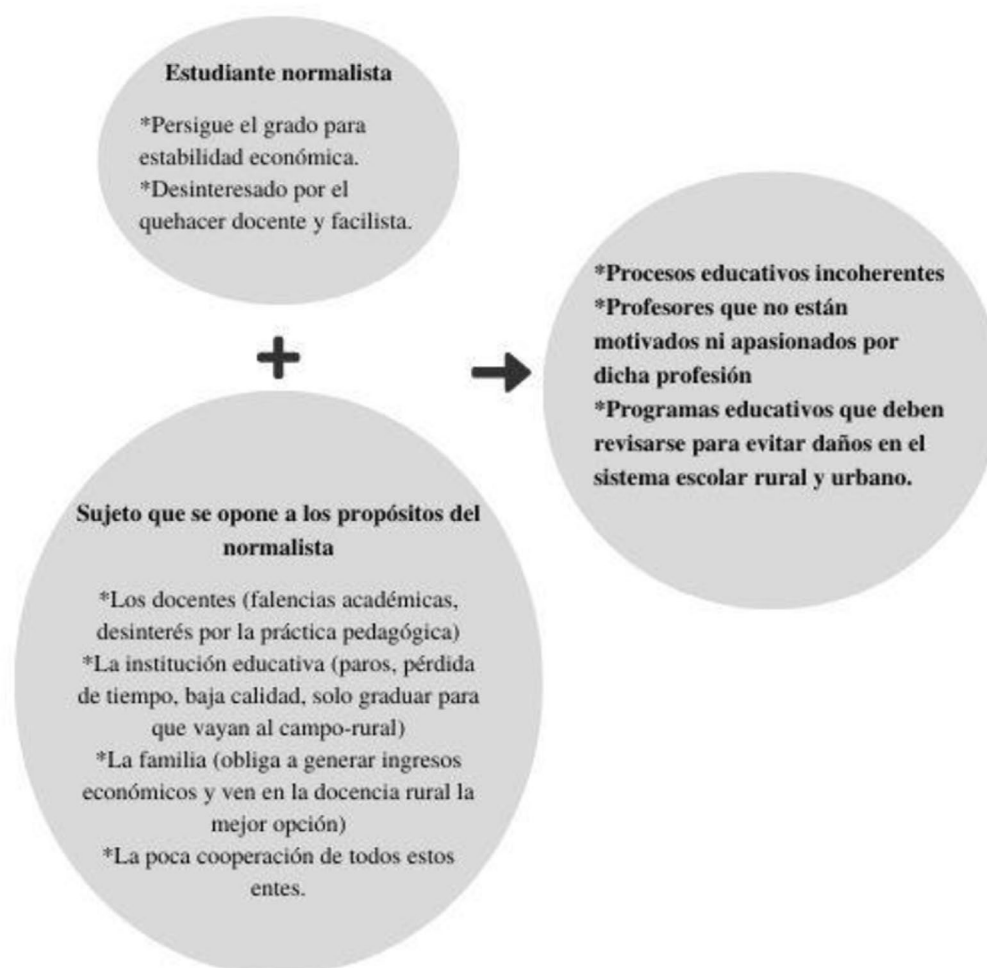
El propósito de los estudiantes normalistas en formación y las incidencias de otros factores en el desempeño y competencias lectoras

Uno de los hallazgos más interesantes encontrados a la luz de este estudio es entender que los procesos y estados de la comprensión lectora evidenciada por los 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 son el constructo de elementos que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje que se enlaza con el sentir emotivo y pasional de estos estudiantes, 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 los estudiantes normalistas, 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 esta 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:

Figura 2
 Recurrencias discursivas de los estudiantes normalistas que configuran su propósito profesional y la incidencia de los otros actores en el mismo



Nota. Elaboración propia

Como se aprecia en la figura 2, cada círculo representa las instancias actorales que se enmarcan o tienen un rol dentro del proceso educativo que configura las prácticas lectoras de los estudiantes. 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 estudiante normalista, porque para estos aprendices cada uno de los entes mencionados son oponentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en el caso de la familia, representa 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 estudiante emprenda acciones para llegar a estados de realización y potencialización de las competencias lectoras: estrategias de lectura, inferencias, argumentación, identificación de géneros textuales, etc.

Así mismo, los discursos de los participantes permitieron analizar que hay poco interés por parte de los profesores en la formación de competencias en lectura, escritura, oralidad, a pesar de que los estudiantes están siendo “formados” para ser formadores de otros ciudadanos en las mismas habilidades (enseñanza de la lectura). Si los docentes no tienen conocimiento de las repercusiones que dichas falencias traerán al sistema educativo colombiano, en un futuro cercano, 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.

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 aquello 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 desarrollo próximo (Vygotsky, 1978, p. 86), a mayor preparación del tutor (docente), mayores posibilidades tiene el aprendiz (estudiante) de alcanzar y actualizar la Zona potencial de aprendizaje.

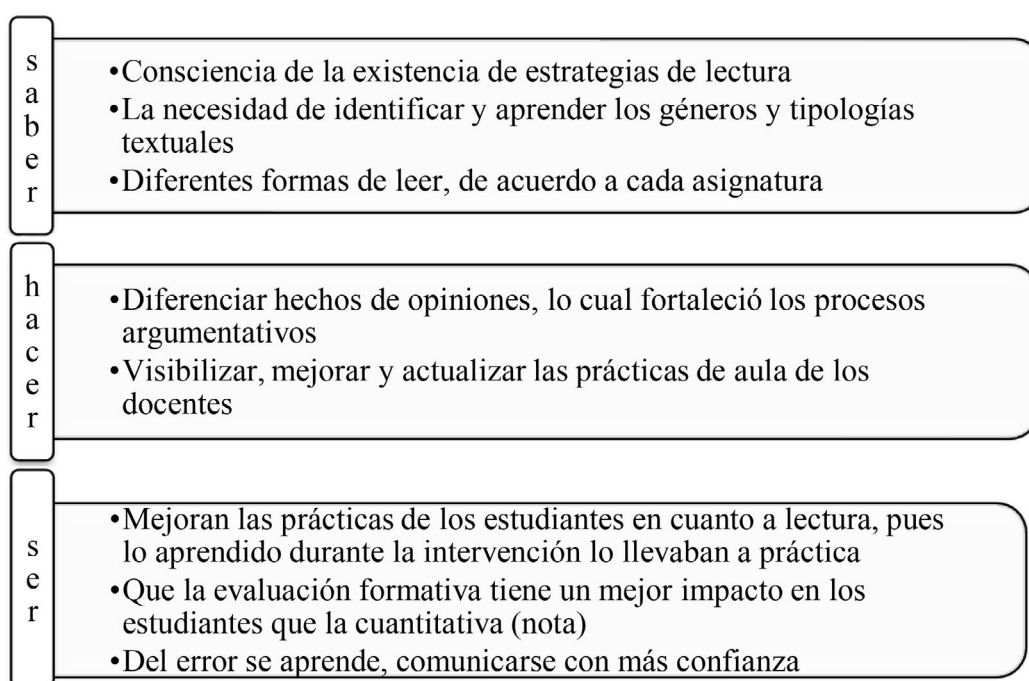
En resumen, el hecho de que estos estudiantes normalistas se expongan en las pruebas de lectura realizadas en este estudio como lectores novatos o inexpertos cobra sentido en las prácticas culturales desarrolladas en las prácticas pedagógicas, porque si los docentes a cargo del proceso lector no realizan 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.

Los modos de Ser y Hacer: un sistema de sujetos motivados y desmotivados frente a procesos lectores.

En los anteriores apartados se evidenciaron aspectos internos y externos que afectan el proceso educativo y, por ende, influyen negativamente en el desempeño de lectura de los estudiantes. En esta parte, luego de analizar los resultados de la intervención educativa, se corroboró la correlación directa entre los factores situacionales (institucionales, motivacionales, formativos) y los resultados del proceso lector.

Figura 3

Logros de la intervención educativa



Nota. La figura muestra el resumen de los resultados de la intervención educativa realizada en las 3 ENS de Norte de Santander. Elaboración propia.

Lo anterior, resultado de los discursos enunciados y ejecución de la secuencia didáctica, pone en una perspectiva distinta los desempeños de lectura que se obtuvieron a lo largo de la intervención educativa. Significa que no se trata de que los estudiantes 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 estudiantes en formación, resultando en la desmotivación, por causa de las deficiencias educativas en el orden institucional, de prácticas formativas y debido a las dificultades personales, familiares y económicas. Las cuales obstaculizan de manera directa alcanzar las competencias y mejorar en las prácticas lectoras dadas en sujetos condicionados por situaciones desmotivantes. En el desarrollo de las sesiones de la secuencia hubo momentos de motivación donde los estudiantes manifestaban que sentían que les estaban 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, se tienen 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 de 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 importantísimo *deber ser* educativo. Así pues, los estudiantes asimilan que prima una heteronomía en procura de alcanzar un título por el ascenso económico y social, distanciándolos 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). Evidenciando que la enseñanza no puede anquilosarse a la simple adquisición de contenidos fuera de contexto, 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 escrito 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, impactando 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 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, debido a 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.

Algunas de las dificultades que se presentaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica, por factores tanto particulares como del entorno sociocultural de los participantes, estuvieron relacionadas con: i) desmotivación y falta de interés de los actores; 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.

Pese a lo anterior, se logró dar visibilidad a algunas situaciones o falencias que existían en torno a la lectura y comprensión de textos; tales como: i) la falta 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; de igual manera, se pudo evidenciar que los estudiantes aprendieron a diferenciar hechos de opiniones, lo cual fortaleció los procesos argumentativos.

Sumado a esto, al revisar la retroalimentación del proceso, se evidenció que: iv) la evaluación formativa tiene un mejor impacto en los estudiantes que la cuantitativa (nota); v) 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, haciéndolos sentir que forman parte del proceso enseñanza-aprendizaje; vi) el hecho de participar constantemente en las sesiones permitió a los estudiantes aprender del error y no verlo como 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; vii) 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; viii) 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, permitiéndoles que tomarán una postura crítica en cuanto a la labor docente y al protagonismo 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 la 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, representado un gran avance en su formación.

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 tengan una mirada más objetiva de la realidad en la educación del país. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (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.

Referencias

- Astolfi, J. (2004). *El error un medio para enseñar*. Díada Editora SL.
- González, Á.; Pedroza, F. & Vázquez, C. (2017). *Diferencias en repertorios precurrentes y comprensión lectora en estudiantes normalistas*. Congreso de investigación educativa – COME.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2015). *Guía para la interpretación del reporte de resultados en Saber Pro*. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401017_documento.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2017) Resultados pruebas Saber Lenguaje 3º, 5º, 9º y 11º. [En línea].
- Mateos, M. & Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. N° 50. 12-20.
- Ministerio de Cultura. (2015). ¿Por qué leer? <http://www.mincultura.gov.co/leer-es-mi-cuento/por-que-leer/Paginas/default.aspx>

- Murillo, F. (2011). *Investigación Acción*. Métodos de investigación en Educación Especial.
- Rowe, K. (2011). *Reading Comprehension in the Secondary Classroom*. Capstone Projects. Paper 102.
- Sánchez, C. (2015). *La comprensión lectora en estudiantes de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori*.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 39-40. 1-13.
- Solé, I. (2009). Estrategias de lectura. En: *Materiales para la innovación educativa N° 5*. 22ª Reimpresión.
- Urbina, L. (2017). *Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Vigotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.