

Referencia al citar este artículo:

Rodríguez, N. (2018). La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura. *Revista TEMAS*, 3(10), pp.-pp.

La formación del docente de lengua española para la enseñanza de la comprensión de lectura¹

Jorge A. Rodríguez²

Resumen

En el presente artículo se indaga y analiza cómo se forma el docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura. El proceso de investigación se realizó en la Universidad Industrial de Santander y, específicamente, en la carrera de Licenciatura en español y literatura, institución y programa académico que forma a los docentes de lengua de la región. Este artículo presenta desde tres perspectivas, docente en formación, docente formador y docente exalumno del programa, qué formación teórica y práctica se recibe actualmente, se imparte y se recibió en años anteriores y cómo esto incide en los procesos de enseñanza de la comprensión de lectura.

Los participantes de la investigación aportaron, a través de la entrevista, desde su experiencia académica, información relacionada con el perfil del docente de lengua, la importancia del ejercicio práctico y el desbalance existente entre la formación teórica y la formación práctica, etc., aspectos que inciden, notoriamente, en el reto de enseñar la comprensión de lectura. De esta manera, se reafirma que la comprensión de lectura es, hoy más que nunca, una necesidad local y global, además de un problema social y cultural de urgente solución.

Palabras clave

Formación docente, comprensión de lectura, enseñanza, formación teórica, formación práctica.

¹ Artículo de investigación, presentado para obtener el título de Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, Santander.

² Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander; candidato Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Correo electrónico: jorgearturodri@hotmail.com.

The language teacher training for the reading comprehension teaching.

Abstract

The following article investigates and analyzes how Spanish Language teachers are trained for the teaching of reading comprehension skills. The study was carried out at Universidad Industrial de Santander, specifically with members of the Spanish and Literature Teaching Program, which educates pre-service Spanish teachers in the region. This paper presents what the theoretical and practical education currently imparted is, along with the one received in past years. The information is presented from three perspectives: trainee teacher, trainer teacher, and former-program-student teacher.

By means of an interview, the participants provided, from their experience, information related to the profile of a Spanish Language teacher, the importance of the practical exercise, and the existing instability between the theoretical and practical training as these aspects have a notorious impact on the challenge of teaching reading comprehension skills. In this way, reading comprehension skills are reasserted, now more than ever, as both a local and global necessity as well as a socio-cultural issue which required an urgent solution.

Keywords

Teacher training, reading comprehension, teaching, theoretical training, practical training.

Introducción

La presente investigación surgió de la necesidad de observar y analizar la formación que están recibiendo los futuros docentes de lengua, especialmente en la enseñanza de la comprensión de lectura, en una institución de educación superior en Bucaramanga. La enseñanza de la comprensión es un tema de alto impacto en la sociedad actual y, por tal motivo, su aprendizaje es de suma importancia. Además, en esto incide notablemente la figura del docente que, como sujeto pedagógico, debe tener unos sustentos teóricos para llevar a cabo su ejercicio práctico de manera pertinente y eficaz.

Por lo tanto, el presente estudio se aborda desde tres perspectivas: una referida a la formación recibida por los estudiantes de Licenciatura en español y literatura, más concretamente en la satisfacción teórica y práctica; por otro lado, lo planteado por el currículo institucional, la apreciación y ejercicio pedagógico de los docentes universitarios y cómo se tienen en cuenta las necesidades que plantea la sociedad actual con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura. Por

último, la relevancia del ejercicio práctico que realizan los docentes que ya han sido formados en este mismo programa y la utilidad de los aspectos teóricos aplicados en el contexto educativo inmediato y presente.

Los datos han sido suministrados por tres fuentes: el profesorado, los estudiantes (futuros formadores de lenguaje) y los exalumnos (quienes ya se encuentran laborando como docentes de lengua en la educación básica y media).

Una parte del profesorado fue elegida porque la guía cátedra que desarrollan tiene un contenido pleno o parcialmente teórico; los otros fueron seleccionados porque son los que dirigen los ciclos de práctica pedagógica. En el caso de los estudiantes, fueron seleccionados aquellos que cumplieron la fase teórica y los que se encuentran realizando el ejercicio práctico, tanto en el pregrado como en el mundo laboral.

Metodología

Para llevar lo propuesto a cabo, se ha utilizado la metodología cualitativa, ya que nos permite estudiar diversos objetos para así comprender y analizar la realidad social del sujeto, concretamente, como un proceso de Conquista-Construcción-Comprobación (Katayama, 2014). De esta manera, el investigador se relaciona con el objeto de estudio, y debe fragmentarlo, analizarlo parte por parte, para reconstruirlo.

Ahora bien, el método de investigación también ha sido seleccionado porque la acción pedagógica, el ejercicio docente y la formación educativa son escenarios humanistas y, por ende, el proceso investigativo se convierte en una reflexión que tiene como centro el ser y su quehacer social. Por consiguiente, prima la observación y comprensión del contexto desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque nos permite, entonces, generar espacios de retroalimentación constante, basados principalmente en el ejercicio práctico de la comunicación racional y teórica.

Por otra parte, el tema de la formación docente y su incidencia en la enseñanza de la comprensión de lectura cumplen, de igual forma, con algunos de

los campos que se abordan en la investigación cualitativa, en este caso: el conocimiento de fenómenos complejos y típicamente humanos, como también nos permite aclarar motivos poco claros en situaciones determinadas (Katayama, 2014).

Los déficits de comprensión de lectura y la importancia que tienen, en cuanto a la posibilidad de que de ella parte el comprender un contexto inmediato, se ha enfatizado, categóricamente, que es un fenómeno de alta complejidad y de total incidencia cultural, social y política. Así pues, estudiar cómo se convierte en la columna vertebral de la investigación. Desde esta perspectiva, el método cualitativo nos proporciona tres elementos fundamentales: la contextualización del fenómeno, la riqueza interpretativa y la posibilidad de comprender y profundizar en el campo de acción.

Otra aspecto de igual relevancia es el estudio desde el planteamiento de hipótesis o supuestos, cuestión que, desde la investigación cualitativa, nos permite partir de “una teoría particular y luego "voltear" al mundo empírico para confirmar si esta es apoyada por los hechos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); es decir, se da la posibilidad de explorar y describir para construir una noción teórica a partir de la comprensión de una situación específica en un ambiente natural y no sesgado.

La estrategia metodológica tuvo en cuenta que la temática abordada no dispone de un estudio formal en nuestro contexto, por lo tanto, requiere de ir más allá de la teoría. Demanda, entonces, aproximarse a la realidad social de una forma diferente, una “aproximación inductiva en la cual la inmersión en los datos sirva de punto de partida del desarrollo de una teoría sobre un fenómeno” (Guillemette, 2006), que tiende “a generalizar en la dirección de las ideas teóricas, subrayando el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría” (Hunt & Ropo, 1995). La propuesta de Glaser y Strauss (1967) de este tipo de estudio es la Teoría fundamentada.

La teoría fundamentada exige del investigador identificar *categorías teóricas* en los datos recolectados, donde, a través de un *método comparativo constante*, recurre a sus conocimientos y sensibilidad teórica: “Ello exige del investigador comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación con los

conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas fundamentales” (Wells, 1995; Barnes, 1996). De esta manera, se analizan las similitudes y diferencias de los datos, lo que conduce, esencialmente, a la derivación de categorías teóricas que pueden ayudar a comprender un fenómeno de estudio.

Por consiguiente, la teoría fundamentada busca identificar tres aspectos relevantes en el proceso investigativo que se lleva a cabo: 1. Identificar preocupaciones sociales de los actores y el planteamiento de estrategias de solución. 2. Explicar el comportamiento de los actores sociales en un contexto determinado. 3. Comprender y analizar cómo los actores interpretan su realidad. Según Strauss y Corbin (1998), la teoría fundamentada puede ser utilizada sobre todo en el campo de las ciencias sociales. Así pues, “su foco central se pone en generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos. Se dice que estas nuevas teorías son fundamentadas en la medida en que “surgen” de los datos y éstos las apoyan (Gibbs, 2007). El requisito principal es que se trate de una investigación orientada a generar nuevas ideas que se relacionen con teorías existentes y, a partir de esto, generar una teoría o hipótesis de un fenómeno, o que se desarrolle en un área en la que no existen explicaciones suficientes y satisfactorias.

Finalmente, desde esa perspectiva, la metodología cualitativa, y puntualmente la Teoría fundamentada, permitió interpretar, analizar y comprender el fenómeno de la formación docente como elemento que incide en las prácticas de enseñanza de la comprensión de lectura y, de esta manera, identificar categorías teóricas, fundamentalmente, evidenciadas a partir de la observación. Todo esto como una realidad que se define a partir de las interpretaciones que se realizan de los participantes: “en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos” (Sampieri & Baptista, 2006), por lo tanto, esta convergencia de realidades, donde está también inmiscuida la del investigador, cambia a medida que el estudio avanza. Esto caracteriza a la investigación cualitativa como flexible y propositiva, ya que, al estudiar el objeto en su ambiente natural y comparable con categorizaciones teóricas, implica

variabilidad y transformación en sus acciones, elementos que no son medibles a través de números (estadísticas), sino ideales para la reflexión y el análisis.

Población o participantes y selección de la muestra

Una vez definido el problema de investigación, los objetivos y la metodología, se pasó al proceso de selección de la población y la muestra, que, en este caso, está principalmente sujeta a que el investigador ha estado inmerso en tal contexto. Así pues, en el momento de plantear el problema de investigación ya se había calculado la población que probablemente iba a suministrar los datos de interés. Sampieri (2006) enfatiza que la selección de los sujetos a investigar, la muestra, debe responder inicialmente a las siguientes preguntas: ¿quiénes van a ser medidos?, ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podremos encontrarlos?

Para entender el fenómeno del objeto de estudio (la formación docente para la enseñanza de la comprensión de lectura) es necesario tener en cuenta tres criterios: por un lado, la población que se encuentra estudiando actualmente la carrera de Licenciatura en Español y Literatura; por el otro, los actuales docentes universitarios que están directamente relacionados con asignaturas afines al objeto de estudio, tales como, Taller de Lenguaje, Mediaciones Pedagógicas, Taller de Didáctica de la Lengua Materna y, por supuesto, las Prácticas Pedagógicas; y por último, los exalumnos que se encuentran en este momento realizando su práctica laboral. Con el fin de hacer una división adecuada, las tres poblaciones que se han analizado son: *8 docentes en formación, 4 formadores de docentes de lengua y 4 exalumnos del programa.*

Finalmente, es importante aclarar que en un estudio de corte cualitativo no es importante el tamaño de la muestra, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad (Sampieri & Baptista, 2006). Por lo tanto, lo que se pretende es tener varias percepciones desde distintos ángulos, relacionados con el objeto de estudio, para obtener información de calidad que nos ayude a entender el fenómeno de estudio y a responder la pregunta de investigación.

Instrumentos de recolección de datos

El estudio cualitativo es dinámico, por lo tanto, está en constante cambio y evolución. Como se ha dicho en la metodología, el objeto de análisis está supeditado a la estructura social, a las intenciones y subjetividades del propio sujeto participante. Así pues, “los instrumentos a emplear en los estudios cualitativos deben permitir datos para establecer el porqué, el cómo y la motivación del actuar de los sujetos sociales” (Katayama, 2014). Por tales razones, se ha escogido como instrumento la entrevista en profundidad.

La dialéctica y la mayéutica son dos de los métodos de construcción de conocimiento ideales cuando se trabaja bajo un enfoque cualitativo, ya que vincula el carácter social e individual, dándole así un protagonismo al ser humano, sus convicciones y su desarrollo con y a través de los demás. La entrevista es una “interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011). Al tratarse, entonces, de seres sociales, el principal interés de la entrevista es conocer conceptos, creencias, construcciones, procesos, experiencias, etc., que permitan responder a lo propuesto en el problema de investigación y así, comprender, desde distintas perspectivas, el fenómeno estudiado.

Resultados y análisis de los datos obtenidos

A continuación, se analizarán, interpretarán y compararán los datos cualitativos obtenidos durante la investigación. Los análisis cualitativos de los datos de las entrevistas a los docentes en formación, formadores de docentes de lengua y exalumnos del programa se han sometido al análisis del contenido y a la reducción de datos, utilizando la codificación y extrayendo las categorías. En primer lugar, es importante resaltar que la división del análisis se hace desde las tres poblaciones aquí descritas. De tal manera que, los resultados se presentarán en dos momentos: 1. Análisis, interpretación y comparación por población; 2. Análisis, interpretación y

comparación global, teniendo en cuenta las categorías comunes entre las tres poblaciones.

Cada uno de los entrevistados se reconocerá de acuerdo a su código de población y el número correspondiente al orden de intervención, ejemplo: DF1, corresponde a Docente en formación, entrevistado 1; FDL2, corresponde a Formador de docente de lengua, entrevistado 2; EP3, corresponde a Exalumno del programa, entrevistado 3.

Por su parte, las categorías se identificaron inicialmente desde el análisis de datos, la reducción y una categorización definitiva de acuerdo a las temáticas en común de todas las entrevistas realizadas por población. Es decir, es posible que en el análisis de una población se hayan determinado unas categorías definitivas, que pueden ser identificadas en otras poblaciones, son estos datos los que se tienen en cuenta para el análisis global, reuniendo a todas las poblaciones bajo categorías iguales.

Resultados

Esta investigación se inició a partir de la indagación sobre cómo se forman los docentes de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura. Esto llevó a cuestionar cuáles eran las prácticas de los formadores de estos futuros docentes y cómo esto influía e influye en la realización de sus procesos de enseñanza de la comprensión lectora. De tal manera que, para iniciar, se hizo necesario precisar conceptos y hacer un exhaustivo análisis teórico de la comprensión de lectura y de la formación docente y, principalmente, cómo estos dos aspectos guardaban una relación directa. Esto permitió realizar una reflexión profunda de algunas investigaciones relacionadas con la propuesta, para determinar un modelo, una estrategia y una metodología de investigación que proporcionará información válida, confiable y útil para conocer este fenómeno (objeto de estudio) a fondo y desde diversas perspectivas.

Las interpretaciones y reflexiones que surgieron de estos datos se fundamentaron en tres puntos que marcaron la dirección de la investigación. En primer lugar, que la triangulación de los datos se hiciese bajo una *comparación constante* entre las perspectivas de las tres poblaciones entrevistadas y el sustento teórico presentado. En segundo lugar, que hubiese un diálogo teórico en este proceso de triangulación, tal y como lo propone el método de *Teoría fundamentada*, de esta manera se dio confiabilidad y validez al instrumento y a los datos obtenidos, además de un carácter propositivo y crítico ante el fenómeno estudiado. Y, finalmente, que toda la interpretación, comprensión y análisis propuesto estuviese en armonía con la propuesta de investigación, la pregunta y los objetivos delimitados desde un inicio.

A partir de lo anterior, los hallazgos finales se presentarán a continuación organizados de acuerdo con las categorías comunes que se presentaron en los resultados de la investigación. La exposición de estos hallazgos responderá a la pregunta principal: ¿Cómo se forma al docente de lengua, en una institución pública de educación superior de Bucaramanga, para la enseñanza de la comprensión de lectura?

Del mismo modo, estos hallazgos sintetizan las principales conclusiones advenidas del proceso de interpretación y análisis de los datos:

Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población DF

Para el análisis cualitativo de la población DF, se han agrupado los datos según las siguientes categorías *a priori*:

- Formación del docente
- Formación teórico-práctica
- Formación para la enseñanza de la comprensión de lectura

Categoría 1: Formación docente:

Las respuestas de los entrevistados que corresponden a esta categoría presenta, inicialmente, la visión general que tienen los DF de su carrera, el aporte que les ha dado para su futura actividad docente, el desbalance entre lo práctico y lo teórico, la funcionalidad de ciertas asignaturas y el rol que ha desempeñado el profesor (FDL). Estas ideas se reflejan en los siguientes fragmentos:

La academia no lo da todo, y, muchas veces, uno descubre muchas cosas en la práctica. Pero sí las diversas materias de la carrera, de alguna manera los ejercicios que hacíamos nosotros en crítica literaria, incluso en teoría literaria, nos ayuda a nosotros a comprender los textos. Para que así podamos acercar a los estudiantes a los textos. Porque no sería lógico y poco creíble que ni el mismo profesor supiera en qué está (DF3).

Para mí la pedagogía, si hablamos de la formación que recibimos aquí, las pedagogías, para mí, no tienen trascendencia alguna. Y le comento cómo las planteamos, compartimos aula tres carreras: matemáticas, música y literatura. Y la clase va dirigida a tres estudiantes de áreas totalmente distintas que pueden tener su relación pero que necesitan que sean puntuales. Si vamos a hablar de la pedagogía, vamos a hablar de la pedagogía desde la literatura. Porque, como vamos a hablar de pedagogía desde la literatura, desde las matemáticas y desde la música (DF5).

También debo decir que aprendimos desde el lado opuesto, es decir, había algunas clases de la carrera en las que el método del profesor, como se acercaba el profesor a la literatura, no nos parecía el indicado, incluso nos parecía que no lograba abarcar en esencia lo que es la apreciación literaria, de crítica literaria. Y ese modelo negativo nos llevaba a nosotros a construir una antítesis, un opuesto. A partir de eso que no queríamos ser, que creíamos que no debía ser, nosotros construíamos todo un imaginario del arquetipo de profesor que queríamos llegar a ser. Creo que, por ese lado, también se aprendió un poco (DF7).

En el primer fragmento, DF3, se observa que el estudiante es consciente de que mucha de su formación como docente está en su propia práctica, ya que la academia no le puede brindar una formación completa. Cuestión que también se

hace evidente en el segundo fragmento, DF5, donde la relevancia de la formación pedagógica es nula, según la visión del entrevistado, porque no se ha enfocado en un área en específico, no se da la construcción pedagógica desde las disciplinas propias del área. Y finalmente, en los datos obtenidos por DF7, se evidencia que otro factor que influye es la metodología del FDL, de lo poco indicado que era su ejercicio práctico, lo que llevaba a que el DF creara un “no deber ser” y a partir de eso “un deber ser” como futuro docente. Es claro que cada uno de los factores aquí referidos han incidido en la formación del futuro docente de lengua.

Ahora bien, en esta misma categoría se dan dos fenómenos que afectan tanto la concepción social y cultural de la carrera de Licenciatura como también cómo este programa se ha orientado, esencialmente, partiendo de una construcción teórica que relega, frecuentemente, a la formación práctica. Los siguientes son apartados que reflejan lo dicho:

De hecho, cuando yo empecé a estudiar esta carrera, mis amigos me decían: parece, usted para qué estudia eso, usted no se acuerda cómo le molestábamos en clase al profesor de español y a las profesoras. Entonces, salimos y tenemos tendencia a que las materias más odiadas son: matemáticas, inglés y español. No se sabe cuál es la más odiada (DF6).

Hemos tenido diversas materias, por ejemplos, didáctica, didácticas, lo que es didáctica de la lengua, didáctica de la literatura, didáctica de la lengua materna I y II, sociolingüística, semiótica, algunas lingüísticas también se han enfocado hacia allí. No solamente a lo teórico, sino a que se comprenda el texto, la lectura. En las prácticas pedagógicas, pues hemos tenido la suerte que la persona que lo está orientando o que es nuestro director de práctica, también tiene en cuenta esto y también nos ha dado algunas bases, ¿sí? Y diversas materias, yo creo que sí lo han hecho, pero no en todos los casos y no a todos los estudiantes. Nosotros hemos tenido suerte, pero hay otros maestros que no lo tienen en cuenta. Que son más de corte teórico, más fundamentalistas (DF1).

En los datos arrojados por DF6, se puede entrever un prejuicio acerca de la formación como docentes de lengua. Una cuestión que desempeña un papel importante en la construcción de un rol determinante en la sociedad, pero que está sujeto a alteraciones conceptuales que, definitivamente, pormenorizan el poder de acción que tiene un docente desde las disciplinas del lenguaje. Esta cimentación también se ve afectada por la irregularidad y la perturbación que genera la visión particular del FDL, lo cual se hace notorio en lo expresado por DF1. El entrevistado recalca la diversidad de materias y cómo estas, desde lo teórico, han terminado, por cuestión de suerte y en algunos casos, relacionándose con el ejercicio práctico que se plantea en el programa. Es posible inferir que la formación práctica y teórica del DF depende, en gran medida, de si el FDL es consciente de que la teorización, propia de su disciplina, tiene como objetivo el ejercicio práctico.

A partir de lo anterior, es posible identificar otra categoría que se hace evidente en varias de las intervenciones antes citadas y que, de alguna manera, trastoca profundamente la formación inicial que recibe el DF:

Categoría 2: Formación teórico-práctica:

Los DF manifestaron sus opiniones con respecto a la formación teórica y práctica recibida y la correlación que existe, actualmente, en el programa que están por finalizar. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto:

Considero que se inclina mucho hacia lo teórico y que hay muchas falencias en cuanto a llevar esos conocimientos a la práctica... Y que ya en la práctica es totalmente diferente, que usted no tiene las herramientas completas para afrontar ciertas cosas que se dan en la práctica y que no nos dicen acá (DF1).

...desde la academia, ha faltado ese dialogismo, esa comunicación entre las dos partes. Porque podemos ver crítica de literatura, pero entonces cómo aplicamos eso al aula. Entonces, hay como un desnivel en ese tipo de actividades (DF2).

...pues tampoco digo que lo teórico no sirva. Por supuesto que sirve, pero es más para el docente que se forma y para el momento de enseñar por supuesto. Pero la incidencia es que se desdibuja el panorama. Entonces, es engañoso... Y sí, realmente, llegábamos muy entusiasmados a la práctica, “esto les va a encantar”, decíamos nosotros desde nuestras casas. Y no, el panorama es tremendo (DF3).

Sí, bastante hacia lo teórico. Es que, incluso, no tenemos nada práctico, sino las prácticas. Y eso es en noveno y décimo semestre. O sea, tengo que pasar yo cuatro años y medio para darme cuenta de que, todo lo que me enseñaron, dentro del aula no sirve. No sirve porque resulta que yo también estoy pensando en que, de la misma manera que me lo enseñaron acá, entonces yo tengo que llevarlo allá (DF4).

...yo pensaría que un desnivel, porque, de alguna manera, puede que uno tenga muchos aportes teóricos, pero, de pronto en la carrera no hubo la oportunidad de llevarlos a la práctica muy temprano, yo pienso que, en una carrera de licenciatura, al mismo tiempo que se reciben los aportes y el conocimiento teórico debería ser paralelo al conocimiento práctico (DF8).

Por lo anterior, es indispensable destacar la unidad de criterio de los entrevistados, ya que hay un consenso de la visión que se tiene de la formación teórica y práctica recibida y, ante todo, el desequilibrio evidente, donde se prioriza, en la construcción del nuevo docente de lenguaje, el aspecto teórico, dejando a un lado, como si tuviese menos importancia, el aspecto práctico. Esto lleva a que los entrevistados estén de acuerdo en que la realidad educativa local tiene unas necesidades, que ellos desde lo teórico no pueden solventar. Tienen los conceptos, pero no cómo llevarlos a cabo en el contexto inmediato y actual. DF3, por ejemplo, habla que desde el planteamiento netamente teórico termina por desdibujarse el panorama y que, por ende, es engañoso. DF2 y DF8 hablan de que hay,

indiscutiblemente, un desnivel y que esto se puede afrontar si al mismo tiempo que se da el fundamento teórico, se dé el ejercicio práctico. Llevar el conocimiento teórico de la disciplina al aula, bajo estrategias que conciben las necesidades que les plantea el contexto.

Ahora bien, se puede afirmar, entonces, que hace falta un consenso académico que tenga en cuenta, por un lado, que se le está enseñando al DF desde diversas disciplinas, pero, por el otro, que también se le está enseñando a enseñar esas disciplinas y, que todo esto, se hace partiendo del conocimiento teórico y termina desembocando en la actividad práctica. Este fenómeno se ha venido cuestionando y analizando desde otras universidades del país, Niño y Díaz (1999) afirma:

El enfoque, y cierta mentalidad acrítica de preparar para el hacer y formular soluciones, sustentado en una razón instrumental, todavía perpetuado en la misma organización de los planes de estudio y administración de ellos, incluso, en su enseñanza a través de las asignaturas de clase, reducen la Pedagogía a la didáctica, la ubican en uno o algunos semestres como materia ancilar o, simplemente, la excluyen.

Todo esto incide en la identidad del DF y futuro docente, en su formación y, lógicamente, en su desempeño práctico, cuestiones que reunidas afectan definitivamente el contexto próximo, los centros educativos.

Categoría 3: Formación para la enseñanza de la comprensión:

A partir de las intervenciones de los DF, se hace evidente otra categoría que va de la mano de las dos anteriormente citadas. Un docente de lengua es un profesional del lenguaje, y, según Gadamer (2015) “todo entendimiento es un problema lingüístico”, cuestión que, por razones obvias, debe y tiene que atender el docente de lengua. Las herramientas necesarias para responder a este reto, se encuentran en la construcción teórica y práctica del DF. Los siguientes fragmentos nos hablan de esto:

Usted, para enseñar ese tipo de comprensión, debe saberla, cuáles son esos procesos. Nosotros los sabemos desde una postura teórica y, mejor dicho, con unos tecnicismos muy fuertes, que solamente con nuestra formación académica podemos interpretar. Ahora, si usted sabe, usted va a buscar el modo de enseñárselo a ellos, de reproducirlo de una manera que ellos entiendan. Yo por ejemplo diría: Yo cómo aprendí a sumar, así como yo aprendí a sumar, voy a enseñarle a los pelados a sumar, yo aprendí que los procesos de comprensión son tales y tales. Entonces, vamos a incentivar esto en los estudiantes, las Prácticas. En resumen, sería mirar cómo hago para reproducir eso en los estudiantes (DF6).

...es comenzar a formar lectores. Colombia no es un país hábito en lectura. Entonces mi propuesta es empezar a ver la literatura desde la sensibilidad, es decir, ver la literatura desde el arte mismo. Y yo considero que eso no permite que en Colombia se vean buenos lectores. O, para mí, la enseñanza de la lengua debe dedicarse en la formación de lectores (DF2).

Entonces, yo creo que es eso, es empezar a transformar esa visión que se tiene de la lectura. Y desde ahí, la comprensión es ya mucho más fácil. Si la persona entiende que leer es una práctica social, que le puede ayudar a desenvolverse en la vida, pues entonces ya va a empezar a... uy, no, tengo que ponerme pilas, tengo que leer más, tengo que estar más atento a lo que leo, tengo que cambiar mis propósitos de lectura, etc. (DF1).

Las anteriores reflexiones dejan muchas ideas de gran importancia y, de alguna manera, dejan ver la concepción que tiene el DF de la comprensión de lectura y plantear una forma de llevarla al aula. DF6 afirma que para enseñar hay

que conocer y tener claros los conceptos, algo que “Aristóteles señala muy acertadamente en un pasaje que aquello que esperamos depende del grado de conocimiento que poseemos” (Gadamer, 2015). El DF espera reproducir el conocimiento teórico y volverlo práctico, como él aprendió, probablemente lo va a enseñar. El inconveniente es que el fundamento teórico debe traducirse a un fundamento que pueda cumplir con el objetivo que esperamos. Ante esto, el cómo, el saber hacer, es determinante. El DF requiere de herramientas para reconstruir los conceptos y así poderlos hacer tangibles y entendibles para la población que van dirigidos. Esto es lo que DF2 nos dice que es esencial para formar lectores. La sensibilidad, el plano estético de la lectura misma es una propuesta que nace de la formación recibida y que es el sustento de sus metas como docente de lengua. Un anhelo de transformación que se hace evidente en la intervención de DF1, puesto que plantea la lectura y la comprensión como un hecho social, un elemento fundamental para desenvolverse en la vida, que provoca una mediación de la distancia entre el yo y el tú, como una eliminación de posibles malentendidos (Gadamer, 2015).

Por otra parte, otras intervenciones dejaron ver que la formación recibida ha creado una barrera teórica y que el cómo, el enseñar la comprensión en diversos contextos, no fortaleció en un plano práctico que les permitiera evaluar las herramientas teóricas y su ejecución en el aula:

Yo me he formado comprendiendo la literatura yo misma, para mí, por mí misma y por mi ejercicio. Pero, con respecto al aula, siento que ahí sí hay ciertos campos que sí nos están faltando. Sí, porque se queda muy en lo, esto es el libro, y vamos a comprender este libro. Pero yo qué hago comprendiendo este libro si no sé cómo llevárselo a mis estudiantes (DF2).

Todos los cursos de literatura lo hacemos así. Qué comprendemos del texto, y para poder comprender el texto de lo macro a lo micro usamos la teoría en función de eso, de una comprensión mucho más allá, más global, más académica, por así llamarlo. Pero, yo creo que esa comprensión como tal, si lo llevamos al aula escolar, creo que no serviría (DF4).

En los dos casos, la constante es, como se evidencia en la categoría de formación teórico-práctica, que hay un desfase entre la enseñanza que reciben como DF y la enseñanza de cómo enseñar las disciplinas abordadas en el programa. No hay coherencia, no hay relación. Nuevamente se siente la ausencia de que el contenido pedagógico entre a mediar el conocimiento teórico y la actividad práctica. Según E. Díaz (2003) “las dificultades que se presentan en el aprendizaje del conocimiento científico a nivel del sujeto que aprende, son un reflejo de los problemas que se presentan a nivel del sujeto que enseña, transferidos de uno a otro en las diferentes etapas del proceso educativo.” Por consiguiente, la formación docente debe priorizar el cómo enseñar, el saber hacer con, esto solo se puede lograr si la disciplina pedagógica es transversal en las otras disciplinas. Y con respecto a la enseñanza de la comprensión, el DF “debe tener una formación para el aprendizaje de la lectura comprensiva que le capacite para poder trabajarla en el aula (Hansen y Pearson, 1983, Espin, 1987, Baumann, 1990; Carriedo y Alonso, 1994; Mata de la, 2003).

Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población EP

Para el análisis cualitativo de la población EP, se han agrupado los datos según las siguientes categorías:

- Formación recibida
- Formación teórico-práctica
- Enseñar a comprender

Categoría 1: Formación recibida

Los siguientes son ejemplos que ilustran las perspectivas que tienen los EP como egresados del programa de Licenciatura, al referirse a su formación general. Cabe destacar que las respuestas dadas corresponden a preguntas y momentos distintos del guion, lo cual resulta de alto interés por la relación conceptual que existe entre todas las apreciaciones:

...el perfil que está pensando la universidad para los egresados, a veces se distancia mucho de la realidad colombiana del magisterio, de la ruralidad, de la marginalidad, de lo urbano-marginal, y del mismo contexto histórico que estamos atravesando como país. A veces, uno como estudiante de Licenciatura en Español y Literatura piensa que va a salir como escritor, como literato y se le olvida que el título es licenciado, maestro de aula, con niños, con jóvenes, con adolescentes, con adultos (EP3).

...creo que el enfoque realmente de la carrera debería estar un poco más fortalecido. Por ejemplo, yo nunca recibí una clase de didáctica de la literatura, cómo enseñar literatura, sino que fue más el proceso de leer, de argumentar, el proceso de prepararte para poder presentar una ponencia, pero no el hecho de cómo enseñar. Creo que la carrera se quedó un poco corta en lo que tuvo que ver con didáctica (EP1).

...pienso que hay que preocuparse más por formar un licenciado y no sacar un analista de textos literarios o alguien que produzca texto literario y no preocuparse porque salga alguien enfocado trabajando pedagogía y no porque salga alguien enfocado dentro de las lenguas o porque salga un lingüista muy bueno, no. Hay que sacar a un investigador licenciado en lengua castellana y esa preocupación y ese objetivo no está dentro de la licenciatura (EP4).

Los datos obtenidos de los EP muestran tres aspectos esenciales: 1. La formación recibida se distancia de la realidad educativa. 2. Hay una concepción errada del programa de Licenciatura en Español y Literatura por parte del estudiante. 3. Hay una ausencia de una formación didáctica que otorgue herramientas para afrontar el quehacer docente. A partir de lo que plantea EP3, se puede deducir que hay una ruptura entre la formación académica de la licenciatura y la realidad actual, sobretodo, cuando se habla de contextos marginados o con problemas propios de la coyuntura social que atraviesa nuestro país. Apunta también que la percepción del estudiante de la licenciatura es que va a ser escritor o literato, dejando a un lado que, probablemente, su ejercicio laboral estará enfocado, desde el inicio, a la actividad docente. De acuerdo con esto, EP4 afirma que hay una apreciación errada de la carrera como tal, puesto que se ha orientado, principalmente a otras disciplinas y no propiamente a la pedagógica, aspecto no menor, ya que es el fundamento de una formación como docente investigador. Como si fuese consecuencia de lo anterior, EP1 sostiene que el programa de licenciatura se centró en otros aspectos dejando a un lado la didáctica y, puntualmente, el cómo enseñar.

Por consiguiente, lo aquí expuesto muestra claramente unas pocas, de las tantas, debilidades de un programa dividido, y limitado por esta división, en disciplinas, donde unas son prioritarias y otras relegadas, esto último con relación a lo pedagógico y didáctico. Esto lleva a que se deben analizar los fenómenos presentes, deconstruir y volver a construir desde “un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho

compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación” (Torres, 2017). De esta manera se rehará no solo la formación docente, sino, también, el rol que este desempeña en el aula y en la sociedad.

Por lo anterior, es inevitable encontrar que el mismo EP plantee la disyuntiva de la formación teórica y la formación práctica:

Categoría 2: Formación teórico-práctica

Los siguientes fragmentos muestran, de cada uno de los entrevistados, su perspectiva con relación a los conocimientos teóricos y prácticos recibidos en su etapa de formación:

...considero que el mayor aporte que me dio el programa en su momento fue desde el punto de vista teórico, pero desde el punto de vista didáctico y práctico tenía muchos vacíos, eso fue lo que de alguna manera llevó a que mi consolidación profesional se hiciera muchos años después, a partir de la práctica real en aula, y a partir de la formación en posgrado, la experiencia en lectura y en publicaciones (EP3).

En cuanto a tiempo, fue un año de práctica, pero siento que la teoría es muy distinta y muchas veces no se puede aplicar en el momento en que tú estás frente a los chicos, frente a los estudiantes, pienso que hay un desbalance bastante alto... la labor del docente realmente es compleja, te puedes enfrentar a varios tipos de poblaciones y creo que eso fue lo que hizo falta: la parte didáctica desde lo teórico y profundizar más en la parte práctica (EP1).

En la carrera, yo creo que me faltó muchísima más formación teórica y práctica para tener diversas herramientas que pudiesen acercarme más cómo tener una baraja de posibilidades para utilizar con los estudiantes (EP2).

...si bien contábamos con una línea pedagógica, eso es algo que no lo recibí, específicamente para actuar en el aula y desde un contexto educativo de enseñanza media o básica o primaria, no. Porque ese componente se

dedicaba más bien a que uno debía entender, el esfuerzo del docente en la universidad era no enseñarnos cómo se debía enseñar a comprender sino más bien esforzarse él porque nosotros comprendiéramos lo que se nos entregaba (EP4).

En primera instancia, surgen de la información dada por los EP dos condiciones de análisis. La primera condición tiene que ver con la necesidad de una dirección del programa de licenciatura que esté enmarcado en la coherencia, en teoría y praxis anden juntas y produzcan efectos positivos. Los cuatro entrevistados de esta población reconocen que hubo una formación teórica, sin embargo, afirman que la gran debilidad está en lo didáctico, en la falta y poca profundización en el ejercicio práctico. La segunda condición propone que el fundamento teórico es difícil de aplicar, máxime, porque no hay una relación directa con la realidad, con el contexto inmediato y actual, lo que lleva a que las herramientas obtenidas sean nulas, insuficientes o limitadas. Una formación docente centrada en que el estudiante de licenciatura entienda los contenidos, pero no conciba el cómo enseñarlos en un campo de acción determinado. Así pues, la formación docente recibida, que describen los EP, ha dejado en el programa “a la Pedagogía sin objeto ni relación con esas ciencias”, con las disciplinas que se han estudiado por separado, por ende, sin claridad y correlación alguna. En otras palabras “parte de la formación y ejercicio profesional del docente, la didáctica constituye un campo de acción fundamental para los profesores en tanto disciplina que analiza prácticas educativas específicas con el fin de potenciar los aprendizajes desde la enseñanza...” (Saavedra & Saavedra, 2015).

Categoría 3: Enseñar a comprender

Considerando las respuestas obtenidas, los siguientes fragmentos muestran el cómo los EP y qué herramientas usan para la enseñanza de la comprensión de lectura y cuáles son las principales dificultades para llevar a cabo este proceso:

Estamos en una sociedad que el sistema nos ha llevado a no comprender, estamos en una sociedad que la misma política educativa lo ha oprimido para que no llegue a comprender, porque un pueblo ignorante es un pueblo más fácil de manipular. Y, por supuesto, la escuela es la que debe tener ese rol de llevar a quitarle la venda a ese estudiante que, por su herencia cultural, su situación económica, por sus mismas oportunidades de formación, no ha podido llegar a ese nivel que una sociedad desarrollada debería tener en sus ciudadanos (EP3).

Pues realmente, con los niños, por ejemplo, yo parto siempre del texto, me gusta hacer lectura en voz alta con ellos, me parece que se enriquece mucho el proceso cuando tú estás leyendo con ellos, porque sienten ellos que te unes a ese proceso, no es simplemente entregarles el libro y lean, sino que vamos leyendo poco a poco los párrafos, vamos haciendo recuento de qué van comprendiendo, identificamos los personajes, qué está pasando y también miramos aquellos aspectos que no son tan explícitos dentro de la lectura y que después van a unirse con otras acciones dentro de ese proceso, ya después de terminado el libro, si yo veo que puedo complementar el tema del libro con una película o con algo que les llame la atención a ellos del formato audiovisual, también lo hago (EP1).

Bueno, es fundamental primero, como te dije, contextualizar. Que ellos sientan realmente la necesidad. Y la manera de lograrlo es llevándoles a ellos material que sea, primero, propicio para su nivel. Luego, obviamente, uno va aumentando el nivel de exigencia, pero material que corresponda a su nivel. Y temáticas que, aunque no sean de su interés, se puedan desmenuzar y entender como aspectos cotidianos. Siempre acercarle el texto al estudiante. En un principio, si hablamos de textos corte literario, filosófico, ellos pueden no entender absolutamente nada y eso los frustra. Entonces, lograr que ellos puedan contextualizar lo que están leyendo, actualizarlo, como se le llama, que es lo que uno normalmente hace. Actualizar el texto y que lo logren entender. Cuando ellos ya logran tener un primer acercamiento a este texto, a las temáticas que se están trabajando y no se sienten frustrados, de ahí en adelante ya puede lograr uno la atención para que puedan trabajar un poco más (EP2).

...dependiendo del grado identifico el grado de dificultad primero del texto, qué conceptos no pueden ser muy bien desarrollados por ellos aún y no entro a dar significados específicamente sino comienzo la conversación exponiendo sobre algún tema donde eso significados tengan que ver y los expongo de manera funcional, mas no como un diccionario. Por ejemplo, si veo que el texto trata sobre..., bueno, es un artículo de revista y se habla sobre el estado de derecho y estado social de derecho. Pues yo no les entro a darles el significado directo de qué es estado social de derecho y qué es el estado de derecho, sino que les cuento alguna anécdota o les doy alguna circunstancia en donde el estado de derecho y el estado social de derecho puede que ser comprendidos, dando como un ejemplo. Y después sí les doy el texto donde se desarrolla esto, ese es el primer paso, de allí para adelante, pues ya son cosas que sobre la marcha y con las mismas preguntas de ellos se van resolviendo (EP4).

La intervención de EP3 nos da una visión distinta de la enseñanza de la comprensión de lectura, no obstante, es importante recalcar la influencia que tiene el sistema y, principalmente, las políticas educativas, cuestiones no menores que, según la interlocutora, manipulan y hacen, por ende, más difícil la enseñanza de la comprensión. Otro aspecto a remarcar de lo dicho por EP4, es que la escuela tiene como tarea enseñar a comprender para que el sistema no condicione al joven o estudiante. Lo anterior conduce al cómo “quitarle esa venda de los ojos” enseñando a comprender un texto. EP1 comparte sus estrategias, entre las cuales se destacan, por un lado, la lectura acompañada, lo que lleva a que el docente se incluya en el proceso. Esto también permite que el docente vaya haciendo un control sobre lo comprendido y se detenga en elementos implícitos de la lectura para realizar una explicación. Por último, se termina el proceso con un complemento, otro material, que guarde una relación estrecha con lo antes leído.

EP2 destaca que la contextualización del texto es esencial y que hay que hacer una evaluación del material, inicialmente, para ver si es acorde al nivel del

estudiante. Afirma que el texto hay que llevarlo a un plano cotidiano, partiendo de las temáticas expuestas en él y que esto le permite al estudiante ir actualizando lo leído.

EP4 plantea que debe identificarse el tipo de estudiante y luego el grado de dificultad del texto. Luego de esto, considera conveniente una conceptualización previa de posibles elementos que causen dudas en los estudiantes. Y, finalmente, considera que durante el proceso de lectura deben resolverse constantemente preguntas para que el estudiante vaya comprendiendo.

De las estrategias obtenidas y descritas, es importante recalcar que todas tienen un sustento teórico, pero que se hacen principalmente tangibles desde el ejercicio práctico del EP. Partiendo de lo que decía Colomer (1997) “aprender leyendo” y “leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de la comprensión”, como, también, lo que diría Cassany (2006), “leer significa comprender”, es posible inferir que los EP tienen claro desde su experiencia qué es lo que les funciona dentro del contexto laboral en el que se encuentran, pero, es evidente que todas las apreciaciones guardan una relación estrecha de sentido. Todas las visiones aquí expuestas tienen en cuenta, implícitamente, los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. Como también, que el proceso de lectura es un diálogo constante de significados (González, 2005), de conocimientos nuevos y conocimientos previos (Ramos, 2007), significados que derivan de la experiencia social y cultural del estudiante –contextualización- (Holme, 2009).

Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población FDL

Para el análisis cualitativo de la población FDL, se han agrupado los datos según las siguientes categorías:

- Formación teórico-práctica
- Formación para la enseñanza de la comprensión de lectura

Categoría 1: Formación teórico-práctica

Esta categoría corresponde a la percepción que tiene los FDL de la formación teórico-práctica que han impartido en su proceso de enseñanza a los docentes en formación. Los siguientes apartados dan cuenta de esto:

...yo creo que la academia está todavía muy ensimismada en lo teórico, en su postura, en su pedestal y le cuesta lograr ver que está enfocándose en un trabajo con seres humanos que tienen realidades, necesidades y problemas, que tienen una ejecución en la vida real, y yo creo que eso es algo importante (FDL1).

...los chicos sobre todo cuando llegan a la práctica, es dar cuenta de que muchas de esa teoría que se plantea para ellos desde las didácticas del lenguaje está en contextos alejados de las realidades de los muchachos, en muchas de las situaciones las teorías son europeas o fuera de Colombia y cuando ellos llegan a lo que es nuestra realidad hay un gran choque y uno de los grandes retos es eso, mirar cómo la teoría que viene de afuera, que no es propiamente nuestra, puede llevarse a los campos prácticos, mejorarse y ampliarse desde la praxis (FDL3).

...considero que es complejo decirlo desde las áreas que yo oriento porque propiamente no son áreas centradas exclusivamente en el ámbito de la didáctica. Sin embargo, son áreas que conectan el aprendizaje del futuro maestro con lo que va a hacer en el aula. Entonces, si bien es cierto que los estudiantes de Lingüística II, que ven gramática española, estudian el componente teórico, también es cierto que, gracias a ese componente teórico, a las relaciones gramaticales que existen en los textos, se pueden reconocer los temas de los cuales tratan ciertos textos, o los textos en general (FDL2).

...yo siento que a veces los maestros de las áreas disciplinares, de lingüística y literatura, somos muy dados a privilegiar el saber teórico, sobre la literatura, la aproximación teórica en el mundo literario o en términos lingüísticos. Y olvidamos que realmente el estudiante, más que saber mucha lingüística, requiere ser buen profesor. Sin embargo, esto tiene que llevar un equilibrio, la medida justa de lo uno y lo otro (FDL4).

En la primera intervención, FDL1 afirma que a la academia le ha costado dejar a un lado la formación teórica y que no es consciente de que la labor del maestro está condicionada por realidades, necesidades y problemas. Precisamente, en estos contextos tan diversos, es donde el estudiante lleva a cabo su práctica, sin embargo, la academia, los docentes formadores, han producido un desbalance entre el saber teórico y el saber hacer, lo práctico. FDL3 confirma la versión anterior, como docente de práctica pedagógica, al decir que los docentes en formación no saben cómo llevar el saber teórico a lo práctico. Esto produce un choque, porque se desconoce la realidad, no se ha calculado, predefinido, desde la práctica misma de las asignaturas vistas. Ahora bien, FDL2 resalta que su disciplina tiene como fundamento principal el saber teórico, pero que esto es lo que le sirve de soporte al docente en formación para cuando vaya a ponerlo en práctica con sus alumnos. Sin embargo, FDL4 asegura que es consciente de que se privilegiado el saber teórico y se ha olvidado el saber hacer del docente, que debe estar compuesto por un equilibrio entre lo teórico y la praxis.

Barthes (1990) considera, entre muchas otras, que una de las características del *docente deseado*, como él lo llama, es que sea un sujeto polivalente, un practicante reflexivo y un intelectual transformador. Es decir, la construcción teórica del sujeto que enseña es relevante, pensado como un intelectual; pero, el cómo enseñar, el ejercicio práctico, responde a las necesidades y particularidades de

diferentes contextos, a la reflexión constante de la realidad inmediata y al papel transformador que desde la praxis le es natural al docente. Por ende, una formación teórica fuerte no garantiza la efectividad del docente, no exalta su labor; es, entonces, el aspecto práctico lo que destaca su actividad y lo que la hace realmente responsable con la cultura y la sociedad en general.

Desde las mismas políticas educativas, se ha reconocido que la formación recibida por los docentes de nuestro país, y de Latinoamérica en general, privilegia “Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos” que sacrifican “la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros.” (Vaillant, 2005) Este debería ser, entonces, un punto de partida para dar, desde las políticas educativas actuales, pasando por la configuración de los programas de estudios y currículos, un cambio que proporcione una armonía entre los conocimientos teóricos y el ejercicio práctico en la formación de docentes.

Categoría 2: Formación para la enseñanza de la comprensión de la lectura

A partir de la pregunta de cómo enseñar a enseñar la comprensión de lectura, los FDL respondieron a partir de las herramientas que les facilitaban a sus estudiantes, así como también lo que ellos hacían durante sus clases. Los siguientes fragmentos proporcionan información relacionada a estos aspectos:

...yo oriento taller de lenguaje y oriento Lingüística II y en los dos cursos tengo en cuenta la lingüística como base fundamental para la enseñanza de la lectura. Entonces, por ejemplo, es importante partir de grandes estudiosos de la lengua como Van Dijk que proponen la lectura desde una perspectiva micro estructura, macro estructura, superestructural, del reconocimiento de los géneros... Podría decir que justamente en eso consiste, lo que yo hago

es tomar a Van Dijk, a Bajtin, partir de los géneros textuales, como herramienta fundamental para que los estudiantes, primero, aprendan a leer y luego reflexionen cómo enseñarlo. E incluso, reflexionen sobre su propio aprendizaje (FDL2).

...La parte fundamental de esas herramientas es la parte de libros, darles libros, pero también hacer clases donde ellos puedan experimentar algunas estrategias de lectura, que ayuden a los procesos de comprensión, también diseñada para elaborar diagnósticos, otra parte específica para lo que es el análisis o la lectura de pruebas saber en general, de los distintos grados, dependiendo del grado donde ellos se encuentren, para mirar y comprender qué se está evaluando, cómo se evalúa, qué se espera, etc. (FDL3).

...El maestro que ya no está pensando en la letra impresa, exclusivamente, sino en los textos diversos. Pero si al maestro que enseña a leer y escribir se le exige que también lea y escriba, pues también se les debe exigir que sepa crearlos y que sepa cómo funcionan. El problema es poner en relación un texto, un lector y un contexto, porque eso es leer. Eso es lo que todo lector tiene que hacer para decir que comprendió. (FDL4).

...Y yo, cómo me leo como sociedad, como aprendo a entender mi entorno para ver qué es lo que está mal, el circuito que está roto, y a partir de esas lecturas, porque todo es perceptible, todo es susceptible de cambio. Empezar a cambiar los componentes humanos, que es una de las grandes deficiencias que tiene la Universidad y el sector secundario, básico, medio, primaria. Y enseñar a que se comprendan como seres humanos con sus propias problemáticas sociales (FDL1).

La información brindada por FDL2 plantea que la disciplina lingüística es la base fundamental para la enseñanza de la comprensión de lectura, esto desde lo teórico. Reconoce que a partir de esto lo que espera el FDL es que el DF aprenda a comprender un texto y reflexione sobre su aprendizaje. Este proceso lo conducirá a analizar también el cómo enseñarlo. Nuevamente, es posible deducir que dentro de la disciplina misma no hay un componente pedagógico fuerte que le permita al DF aprender, pero también aprender a enseñar. FDL3, quien está ligado a los procesos prácticos de la enseñanza, afirma, también, que las herramientas principales para enseñar a comprender textos, provienen del sustento teórico, no obstante, genera

también espacios para la reflexión y la elaboración de material que le ayude al DF a tener un diagnóstico, la población con la que va a trabajar y, por supuesto, el objetivo en sí del proceso de enseñanza de la comprensión, a partir de lo que actualmente se está evaluando en este campo. FDL4 valora, por su parte, que los tiempos no son los mismo y que a este proceso hay que agregarle la parte tecnológica, por ende, el DF debe, primero, saber escribir y leer; segundo, saber producir y cómo funcionan los textos; y, por último, reconocer la necesidad de que leer es propiamente dar la relación que existe entre texto, contexto y lector. Realizando este proceso, el DF comprende y podría llevarlo a la práctica en el aula. Por la misma línea, FDL1 plantea que leer no está solamente ligado a los textos, que es el entorno, el contexto social, lo que se lee y que se debe partir de esto para enseñar a comprender los problemas y las necesidades que allí se plantean.

A partir de lo anterior, es importante anotar que no se reconocen acciones concretas que lleven a un proceso organizado para la enseñanza de la comprensión, donde se tenga en cuenta la articulación de los conocimientos previos de los estudiantes (Viana, Ribero & Santos, 2014); o, el planteamiento de procesos de metacompreensión, que involucren al estudiante y le permita regular su propio aprendizaje (Orbea, 2010). Estos componentes faltantes, dejan entrever que las disciplinas tienen como fin, principalmente, el conocimiento teórico y, en un rango menor, la formación pedagógica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura.

Conclusiones

Hoy en día, hablar de la comprensión de lectura y de la formación docente parece no tener ninguna restricción, mucho se ha escrito al respecto, pero muy poco acerca de la relación que se establece entre la práctica del docente de lengua marcada por el objetivo de enseñar a leer y enseñar a comprender. Una práctica que, en muchas ocasiones, se ejecuta teniendo como modelo la formación recibida, tanto teórica como el ejercicio práctico o trabajo de campo. Así pues, es posible encontrar diversas áreas que analicen los temas aquí propuestos, sin embargo, son escasas, y en otros contextos muy lejanos al nuestro, las que se concentran en la incidencia que tiene en la actividad docente su formación inicial como licenciado en disciplinas del lenguaje.

La presente investigación llegó a su fin con muchos aciertos y muchas más cuestiones por mejorar. Pero lo realmente valioso es que da pie a establecer nuevos objetos de estudio, nuevas preguntas, nuevas posibles reflexiones que lleven a entender estos fenómenos pedagógicos, educativos, hasta sociales y culturales. Es indiscutible que un objeto de estudio perteneciente a la rama de la educación es inherente al estudio de nuestras conductas sociales y a la consolidación o quebrantamiento de nuestra propia cultura. Y que esto marca la pauta de cómo nos estamos educando en un contexto que evidencia diferentes necesidades y problemas, que solamente el ámbito educativo puede dar respuesta. La comprensión de lectura, entendida como estrategia o como habilidad, es un factor determinante no solamente en el entendimiento de nuestra lengua y de los diversos discursos que se generan, sino, también, es primordial en el entendimiento mismo de nuestra condición humana, de nuestras relaciones sociales, de nuestra interacción con el mundo. Por todo esto, la presente investigación es tan solo un punto de partida para que desde diferentes áreas dudén, respondan y generen nuevas apreciaciones, nuevas interpretaciones, nuevos conceptos y, por qué no, nuevos conocimientos y teorías.

Desde el inicio del proceso de investigación era claro qué era lo que se quería indagar, cuestiones como: cómo se enseña a comprender un texto, cómo se forma al docente de lengua para enseñar la comprensión, cómo se enseña a enseñar la

comprensión de lectura, cuál es la formación teórica necesaria para enseñar a comprender, cómo enseñar a comprender en un contexto con tantas necesidades humanas, cuáles son los compromisos de un docente de lengua, en qué influye que un estudiante sepa comprender lo que lee en su vida, en su interacción constante con el mundo. Y, sobre todo, cómo todo esto se lleva a cabo en un mundo globalizado, donde se accede fácilmente a cantidades desproporcionadas de información, donde todo caduca rápidamente, donde la marginalidad, la pobreza y la autodeterminación del sujeto demarca un sinfín de problemas, necesidades y carencias. Ante todas estas preguntas, la respuesta solamente estaba en la educación, en esa educación que se brinda en la academia, en la conciencia de la función o rol del docente, en el compromiso social que tiene todo proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, en la formación que se recibe para formar nuevos sujetos, nuevas sociedades, a partir de un conocimiento básico, de una competencia estándar, enseñar a comprender todo aquello que se puede leer, desde un texto hasta las situaciones más adversas por las que atraviesa nuestro país, nuestra región, nuestra familia.

Referencias bibliográficas

- Barthes, Roland. *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Díaz de Kóbila, E. (2003): *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*, tomo I, Rosario, Laborde Editor.
- Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (2005). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, EEUU: Aldine.
- González, M. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada (España).
- González, N. (2005). "La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas" *Revista Pensamiento Actual*. Universidad de Costa Rica Vol. 5. N.O 6. ISSN 1409-01 12 págs. 83-91.
- Guillemette, F. (2006). *L'approche de la Grounded Theory; pour innover? Rechurches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hansen, J. y Pearson, P. D. (1983) *An instructional study: Improving the inferential comprehension of fourth grade good and poor readers*, *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 821-829.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill, 15-40.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres. p. 161.
- Hunt, J. G. & Ropo, A. (1995). *Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream heory applied to the case of general motors*. *Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412.
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- Niño, L., & Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Pedagogía y saberes*, (12).
- Orbea, J. M. M., & Villabeitia, E. M. (2010). The teaching of reading comprehension and metacomprehension strategies. A program implemented by teaching staff. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 112-122.
- Ramos, M. (2007). El Constructivismo. *Acción pedagógica*, 16(1), 194-202. Universidad Pedagógica.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2015). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 68. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). El proceso de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación*, 4, 521-747.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torres, R. M. (2017). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista colombiana de educación*, (47).
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. *Tendencias, temas y debates. PREAL*, documentos n° 31. Santiago de Chile, PREAL.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC, Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*, 38-52.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Santos, S. (2014). Los desafíos de enseñar a comprender. *Investigaciones sobre lectura*, (1).
- Wells, G. (1986) *Them eaningm akers Heinemann*. (Versión castellana de C. Milla Soler (1988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia.)
- Wells, K. (1995). The strategy of Grounded theory: Possibilities and problems. *Social Work Research* 19(1), 33-37.