



**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRENSIÓN DE LECTURA**

**Jorge Arturo Rodríguez González**

**Dirigido por:**

**Óscar Humberto Mejía Blanco**

**Magíster en Literatura**

**Universidad Autónoma de Bucaramanga**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Educación**

**Bucaramanga, diciembre 8 de 2017**

*A mi abuela,  
por la educación que durante tantos años me ha brindado.*

*A mi padre y a mi abuelo,  
quienes han sido un ejemplo de vida, de pasión y de constancia.*

*A Nataly Cobos y Alexandra Rodríguez,  
su paciencia, amor y su apoyo incondicional me brindaron la seguridad y confianza  
necesaria para afrontar nuevos retos, este es uno de ellos.*

*A mi amigo Óscar Humberto Mejía por su disciplina y rigurosidad académica, un ejemplo  
de pasión y honestidad.*

*A los maestros Puno Ardila, Alfredo Mantilla y Román Sarmiento,  
todos están presentes en cada letra, cada palabra, cada coma, cada párrafo.*

*Al Colegio Nuevo Cambridge, a Telmo Peña, Milton Figueredo y Lorena Flórez,  
cada uno ayudó a que este documento encontrara puerto.*

*A la Universidad Industrial de Santander, por acoger a uno de sus tantos hijos para hacer  
investigación, por siempre tener las puertas abiertas para la formación de hombres y  
mujeres que con liderazgo y humildad trabajan para que las nuevas generaciones vivan en  
mundo mejor.*

*A todos los decentes, nuestra responsabilidad es inmensa; nuestra voluntad,  
inquebrantable; nuestro rol, incuestionable.*

## Contenido

Capítulo I: Propuesta.....	5
1.1. Introducción.....	5
1.2. Los antecedentes del problema .....	7
1.3. Problema de investigación .....	11
1.4. Objetivos de investigación .....	13
1.4.1. Objetivo general .....	13
1.4.2. Objetivos específicos .....	13
1.5. Supuestos cualitativos .....	14
1.5.1. Supuesto cualitativo general.....	14
1.5.2. Supuestos cualitativos específicos .....	14
1.6. Justificación de la investigación .....	15
1.7. Limitaciones y delimitaciones .....	17
1.7.1. Limitaciones.....	17
1.7.2. Delimitaciones.....	17
1.8. Definición de términos .....	19
Cierre de capítulo .....	21
Capítulo II: Marco teórico .....	23
2.1. Introducción.....	23
2.2. La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura. 26	
2.2.1. La comprensión de lectura en la nueva sociedad de la información .....	26
2.2.2. Comprender la comprensión de lectura.....	30
2.2.3. La enseñanza de la comprensión de lectura.....	34
2.2.4. ¿Una nueva sociedad de la información, un nuevo rol docente?.....	50
2.2.5. La formación docente y su incidencia en la enseñanza de la comprensión de lectura 54	
Cierre de capítulo .....	61
Capítulo III: Marco metodológico de la investigación.....	62
3.1. Introducción.....	62
3.2. Método de investigación.....	63
3.2.1. Fases del proceso de investigación .....	67
3.3. Población o participantes y selección de la muestra .....	69
3.4. Marco contextual.....	72
3.5. Instrumentos de recolección de datos.....	76

<b>3.6. Prueba piloto</b> .....	79
<b>3.7. Procedimiento en la aplicación de instrumentos</b> .....	84
<b>3.8. Análisis de datos</b> .....	86
<b>3.9. Aspectos éticos</b> .....	88
<b>Cierre de capítulo</b> .....	105
<b>Capítulo IV: Resultados y análisis de datos</b> .....	106
<b>4.1. Introducción</b> .....	106
<b>4.2. Resultados y análisis de los datos obtenidos</b> .....	108
<b>4.2.1. Entrevistas a docentes en formación (DF)</b> .....	110
<b>4.3. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población DF</b> .....	112
<b>4.4. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población EP</b> .....	125
<b>4.5. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población FDL</b> .....	136
<b>4.6. Confiabilidad y validez</b> .....	147
<b>Cierre de capítulo</b> .....	149
<b>Capítulo V: Conclusiones</b> .....	150
<b>5.1. Resumen de hallazgos</b> .....	150
<b>5.2. Formulación de recomendaciones</b> .....	164
<b>Cierre de capítulo</b> .....	166
<b>Bibliografía</b> .....	167
<b>Anexos</b> .....	177

## Capítulo I: Propuesta

### 1.1. Introducción

En el presente trabajo de investigación se buscan articular dos aspectos relevantes: el problema de la comprensión lectora y la formación docente para la enseñanza de la comprensión de lectura. Es indudable que una de las principales carencias y dificultades de la educación básica y media (y superior también) es el aprendizaje de la comprensión de lectura. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que Colombia, junto a Perú, Argentina y Brasil, está entre los diez países con más bajo rendimiento escolar en el área de lectura. A esto se suma un estudio realizado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad de la Sabana, donde se asegura que los alumnos en la educación media no desarrollan adecuadamente las habilidades lingüísticas y no pueden leer o desarrollar textos de mayor nivel académico<sup>1</sup>.

Por lo tanto, es indispensable revisar y analizar qué está pasando en este campo del conocimiento. Para ello, esta investigación pretende estudiar y comprender cómo se lleva a cabo el proceso de formación, desde lo teórico y lo práctico, del docente de lenguaje y, en especial, cómo esta formación está directamente relacionada con la enseñanza de un aprendizaje básico y, a la vez complejo, como es el de la comprensión de textos. Es en esto donde radica la importancia de esta investigación.

En este sentido, se presenta en los antecedentes la relación que existe entre lectura y éxito académico, la lectura como un eje fundamental en todo el proceso de formación

---

<sup>1</sup> Según el informe, en las instituciones educativas no se encuentran políticas que tengan como objetivo fortalecer las competencias que están ligadas a la lectura y escritura. Para acceder a la noticia completa: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escribir-articulo-617982>

escolar, la lectura como un proceso de comprensión que tiene como implicación directa aprender, la importancia de la enseñanza de la comprensión de lectura, el papel del docente en este proceso y cuál es la formación (teórico y práctica) inicial que recibe el maestro para enseñar la comprensión de lectura.

Finalmente, cabe recalcar que son diversos los estudios que se han hecho a partir del problema de la comprensión de lectura, esta literatura se presenta en el Capítulo II del presente trabajo, y tiene como fin mostrar las teorías y estudios más relevantes que se relacionan directamente con el tema objeto de investigación.

## **1.2. Los antecedentes del problema**

La lectura y el éxito académico tienen una relación estrecha. Y no se puede negar la problemática de la comprensión de lectura y la producción de textos escritos en los estudiantes de bachillerato. Estas deficiencias tienen secuelas directas en la formación académica de los estudiantes y en la baja calidad, posteriormente, de los profesionales (Osorio, 2002). Hay, entonces, un descuido en la formación de competencias y comprensión de lectura en los estudiantes de básica secundaria, lo cual repercute indiscutiblemente en la formación universitaria, ya que no comprenden lo que leen (Mosquera y Castro, 2002).

La lectura es uno de los aprendizajes, que proporciona la escolarización, más importantes e indiscutibles. La alfabetización es la entrada principal a la cultura escrita y a todo lo que a ella se refiere, desde la interacción social hasta el intercambio de información y conocimientos. Lo cual implica en el sujeto unas capacidades cognitivas superiores, ya que quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en gran parte, su conocimiento. Es por esto que la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para el crecimiento intelectual de una persona (Cassany, 2001).

Ahora bien, enseñar a leer es complejo. La lectura es un proceso y requiere de una intervención antes, durante y después. Donde se ven implicadas cuestiones como el propósito de la lectura, la interacción entre lector, autor y contexto, así como la relectura. Por ende, permite plantearse, también, la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé, 2001).

Asimismo, la lectura es una actividad en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer lo meramente gráfico, a imaginarse la situación a la que hace referencia el texto. Por consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son apropiadas, el lector no consigue comprender bien el texto. Las personas no aprenden a leer en el vacío y mucho menos sin quienes realicen la mediación. La motivación y el proceso son los dos pilares sobre los cuales está apoyada la comprensión. (Tapia, 2005).

Según Camp y Milian (1990), la didáctica de la lengua es un espacio de interacción entre las disciplinas que se enseñan y el hecho de enseñar en sí. Así pues, analiza que la educación lingüística debería estar encaminada al dominio expresivo, comprensivo y propositivo de los mecanismos relacionados con la comunicación; y, también, el cómo estas se enseñan. En esta interrelación radica la cuestión que repercutirá, sin duda alguna, en el desarrollo del conocimiento del individuo.

La didáctica es, entonces, el factor determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, deber ser elaborada por el docente de forma continuada y dinámica, a partir del conocimiento de un entorno cultural determinado y no basado en clichés ni recetas. El proceso no puede simplificarse a una acción técnica en el aula, puesto que debe exigir al docente tomar decisiones autónomas sobre el qué y el cómo enseñar, a partir de unos conocimientos profesionales multidisciplinares que le permitan analizar y reconstruir su práctica (Contreras, 1988).

La escuela, y quien enseña lengua y literatura, deben favorecer la adquisición y el desarrollo de las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado. Para lograr este



hecho, se debe ser coherente con los fines educativos de la formación pedagógica y la didáctica del docente (Lomas, 1994).

En la práctica pedagógica es normal encontrar una confusión entre la intervención y los procesos de evaluación. Sin embargo, no existe, por parte de los docentes, una clara consciencia de las diferentes estrategias para mejorar la comprensión de lectura, por ende, hay una ausencia en el conocimiento de sus límites y alcances (Hurtado, 2005).

De ahí parte la urgencia de la formación inicial y permanente del profesorado que se ocupa de la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de habilidades que se requieren para entender cabalmente un texto. Los saberes lingüísticos y pedagógicos son fundamentales para quienes enseñan, por lo tanto, no pueden carecer de estos, pues la enseñanza de la lectura es una tarea educativa que afecta a todos (Lomas, 2008). Así pues, la formación docente desempeña un papel fundamental en el momento de analizar su desempeño y la calidad de sus procesos de enseñanza (UNESCO, 2006).

Se parte, entonces, de la premisa de que la comprensión lectora de los estudiantes está fundamentalmente influenciada por las prácticas docentes en el aula, por lo tanto, es esencial estudiar la forma en la que los docentes desarrollan la comprensión lectora en sus alumnos y esto parte de la formación que han recibido y que necesitan permanentemente recibir (Treviño et al., 2007).

Finalmente, podemos ver que la comprensión de lectura no es un problema propio de una disciplina sino como un fenómeno que manifiesta asuntos más profundos dentro de la sociedad y es por esto que requiere un abordaje multidisciplinar. Sin embargo, la propuesta del docente es clave, ya que él es quien asume la posición primordial dentro de la

clase: es quien decide los contenidos y la metodología a utilizar, además de ser quien evalúa. El maestro puede orientar de distintas maneras el aprendizaje de sus alumnos, puede ser meramente disciplinar o relacionar contenidos y desarrollar las habilidades y formas de lectura que van más allá de los contenidos que se proponen en el currículo (Graffigna, et al., 2008)

### **1.3. Problema de investigación**

En Colombia se lee poco. Y lo poco que se lee se comprende en una mínima parte. Esta información se viene diciendo desde hace años a partir de distintos estudios de diferentes entidades en múltiples situaciones. El último informe de las pruebas PISA (2012) demuestra que el nivel de desempeño en lectura de Colombia está por debajo del Nivel 1, es decir, insuficiente, que, según la descripción genérica, los colombianos no tienen las habilidades mínimas para desarrollarse en la sociedad del conocimiento<sup>2</sup>. Así pues, la comprensión de lectura se ha convertido en uno de los problemas más preocupantes de nuestra sociedad. Y proviene esencialmente del sistema educativo, quien reconoce que la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para el estudiante en su proceso de formación.

Ahora bien, las dificultades en la comprensión de lectura son notorias en todos los niveles, desde la Primaria hasta la Universidad. La Universidad de la Sabana realizó en 2013 un estudio que concluyó que la deficiencia en la comprensión de lectura en niños y jóvenes se debe, principalmente, al poco trabajo práctico, a la deficiente difusión y, por supuesto, a la pálida implementación de estrategias didácticas que permitan desarrollar de manera significativa los procesos de comprensión de los alumnos. En resumen, el error principal radica en emplear malas metodologías de enseñanza<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Se puede acceder al informe completo a través de la siguiente dirección web:  
<http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2012/2702-presentacion-principales-resultados-colombia-en-pisa-2012/>

<sup>3</sup> Rosa Julia Guzmán, autora de la investigación y en ese momento directora de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana, recalca que la dificultad en el aprendizaje se debe también a las formas en que la escuela y la sociedad entienden el ejercicio de la lectura y la escritura.

Así pues, el rol del docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en el estudiante, ya que es él mediador, quien inicialmente plantea la metodología, las estrategias didácticas y los objetivos que se piensan lograr, para luego desarrollar un proceso cognitivo junto con el estudiante. En estos aspectos radica la preocupación por la comprensión de lectura, cuestión que ha motivado diversos estudios sobre la lectura, la formación lectora y, por supuesto, la formación de los docentes.

Por lo anterior, este proyecto busca responder a las siguientes preguntas secundarias: ¿está planteado dentro del currículo de la Licenciatura en Español y Literatura aspectos teórico prácticos con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura?, ¿ocupa un lugar curricular privilegiado la enseñanza de la comprensión lectora?, ¿cómo se plantea desde lo teórico y lo práctico la enseñanza de la comprensión de lectura?, ¿qué opinión tiene el estudiante de licenciatura frente a lo propuesto por la institución y los maestros con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura?

Finalmente, las preguntas antes mencionadas hacen evidente la necesidad de realizar la presente investigación, por lo tanto, será la formación docente y algunas cuestiones ligadas directamente con la enseñanza de la comprensión de lectura, el objeto de estudio. Se plantea, entonces, como pregunta general de investigación: ¿Cómo se forma al docente de lengua, en una institución pública de educación superior de Bucaramanga, para la enseñanza de la comprensión de lectura?

## **1.4. Objetivos de investigación**

### **1.4.1. Objetivo general**

Determinar cómo se forma (desde lo teórico y lo práctico) al docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura, en una institución de educación superior oficial de Bucaramanga.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

1. Interpretar, desde la perspectiva de los estudiantes actuales y a punto de graduarse, cuáles son los factores que inciden en la formación del docente de lenguaje para la enseñanza de la comprensión de lectura.
2. Comprender cómo se ha planteado desde la perspectiva del docente formador la enseñanza de la comprensión de lectura en los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura.
3. Analizar las perspectivas del estudiante actual, el docente formador y el exalumno a partir de cómo se está formando, cómo se formó y cuáles son las incidencias de esta formación recibida en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura.

## **1.5. Supuestos cualitativos**

### **1.5.1. Supuesto cualitativo general**

El factor que influye sustancialmente en el desarrollo de las competencias de lectura de los estudiantes de media vocacional está directamente relacionado con la formación que reciben los docentes y, a partir de esta, el papel que desempeñan en el aula de clase en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura.

### **1.5.2. Supuestos cualitativos específicos**

Los formadores de la institución de educación superior priorizan los contenidos teóricos por encima de los prácticos.

El docente en formación reconoce la importancia de la formación teórica, pero más aún de la acción práctica, con respecto a la enseñanza de la comprensión de lectura.

El exalumno del programa afirma que la educación recibida fue en un alto porcentaje teórica, lo cual incidió sobremanera en sus inicios prácticos como docentes de lengua.

Las tres poblaciones analizadas reconocen el papel del maestro y su compromiso con el cambio social, político y cultural.

Las tres poblaciones analizadas están de acuerdo en el papel transformador que debe asumir la academia frente a la formación que imparte a los docentes de lengua.

## **1.6. Justificación de la investigación**

El proyecto de investigación está fundamentado en la importancia que tiene la comprensión de lectura en el desarrollo académico, social y cultural de cualquier individuo, y específicamente en el papel que juega en su proceso constante de aprendizaje. Ahora bien, es necesario continuar investigando minuciosamente todos los aspectos relacionados al desarrollo de las habilidades de lectura. Es innegable que, desde hace más de tres décadas, este tema se ha convertido, desde distintos escenarios, en un objeto de estudio de gran valor, ya que se busca, principalmente, descifrar, comprender y analizar los distintos fenómenos que se producen a partir de los problemas de comprensión lectora que aquejan a nuestra población estudiantil y, por consecuencia, a la gran mayoría de la sociedad colombiana. Por lo tanto, es un tema ineludible que se debe seguir alimentando de estudios, investigaciones y proyectos para replantear y proponer programas de intervención y así desarrollar las competencias lectoras principalmente en el ámbito escolar.

Por otra parte, el rol del docente también desempeña un papel primordial en este aspecto, asimismo él se convierte en un objeto de estudio, que debe entenderse y analizarse desde su formación académica (teórica), hasta su ejercicio práctico. Porque es él quien planifica, crea estrategias, metodologías y técnicas didácticas para mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Básicamente, la formación del docente de lengua, en relación con la enseñanza de la comprensión de lectura, es el cimiento de toda estrategia de mejoramiento e innovación. Por lo tanto, este proyecto nos permitirá indagar cuál es la importancia que se le da, desde la academia, a la enseñanza de la comprensión de lectura y cómo se forma al futuro licenciado en lenguaje.

Así pues, este trabajo busca contribuir al estudio de las problemáticas que giran en torno a la enseñanza de la comprensión de lectura, desde la perspectiva de la propuesta académica institucional para la formación del docente de lengua. Lo cual permitirá comprender, analizar y proponer distintas estrategias que mejoren el quehacer docente y, por consecuencia, la calidad educativa. En suma, los resultados de esta investigación enriquecerán tanto a la institución formadora de docentes como a los mismos profesores, puesto que abrirá caminos para futuras reflexiones, estudios e investigaciones.

Finalmente, como el gran objetivo de este trabajo de investigación es describir la formación que reciben los docentes de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura, este se convertirá en un material de apoyo para que se evalúe la incidencia que tiene la educación teórico-práctica en el docente en su ejercicio metodológico y didáctico. Será, entonces, un punto de partida para el fortalecimiento de las prácticas educativas que tiene como fin desarrollar las competencias lectoras, esenciales para todo proceso de aprendizaje.



## **1.7. Limitaciones y delimitaciones**

### **1.7.1. Limitaciones**

El presente trabajo de investigación tuvo como objeto de estudio la formación del docente de lenguaje en una institución superior pública de Bucaramanga. Por lo tanto, el investigador conoció principalmente las perspectivas y apreciaciones de tres sectores: el estudiante actual, el docente formador y el exalumno en ejercicio práctico. Sin embargo, todo esto estuvo sujeto al normal funcionamiento de la institución, eventualidades, tales como una suspensión de actividades o la imposibilidad de acceso a la universidad.

Por otro lado, pudo presentarse, durante el transcurso de la investigación, la abstención a suministrar algún tipo de información o algunos inconvenientes por cruce de horarios de docentes y estudiantes.

### **1.7.2. Delimitaciones**

El trabajo de investigación se realizó en la Universidad Industrial de Santander de Bucaramanga, principalmente en la Facultad de Humanidades, Escuela de Idiomas, en la carrera de Licenciatura en Español y Literatura. La institución está ubicada en Ciudad Universitaria, Cra. 27 #9, Bucaramanga, Santander, Colombia.

La recolección de datos se hizo desde el mes de febrero hasta el mes de octubre del año 2017. Se tuvieron en cuenta documentos vigentes y material humano presente.

La población de estudio fue la académica: docentes y estudiantes de las asignaturas con ejes temáticos relacionados con lo planteado en este proyecto de investigación, como

también los egresados que se encontraban laborando en instituciones públicas o privadas del sector.

La temática transversal fue la enseñanza de la comprensión de lectura, por lo tanto, se tendrán en cuenta las asignaturas que estén directamente relacionadas con este aspecto.

Los datos se recopilaron durante el periodo de investigación y tendrá en cuenta documentos relevantes: currículo, guías cátedra, entre otros; observaciones de clases de las asignaturas relacionadas con la temática transversal expuesta; y, finalmente, entrevistas a docentes y estudiantes.

## 1.8. Definición de términos

**Formación docente:** la formación docente se comprende como un proceso en el que se relacionan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje encaminadas a la configuración de docentes, sujetos enseñantes. Así pues, la práctica docente se concibe de dos maneras: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación de la labor docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar (Achilli, 2000). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la formación docente es más que una suma de conocimientos; debe entenderse como una estructura de representaciones, identificaciones, métodos y actitudes que tienen como objetivo impactar en otros sujetos desde el plano cognoscitivo y socio-afectivo, conformando cambios cualitativos profundos (Díaz, 2003).

**Lectura:** es una actividad situada dentro de un proceso comunicativo, cuyo objetivo es comprender el contenido de un texto, saber de qué habla, qué nos dice y con qué intención o propósito lo dice. Por tanto, la lectura es una actividad compleja en la que intervienen diferentes procesos cognitivos, implica, entonces, desde reconocer los patrones gráficos hasta imaginarse la situación a la que se alude en el texto (Tapia, 2005).

**Comprensión de lectura:** en la revisión de la definición del concepto, podemos encontrar distintas apreciaciones acerca de qué es la comprensión de lectura. En primer lugar, están quienes plantean que comprender es encontrar significados a partir de un texto, por lo tanto, comprender es sinónimo de decodificar, se le ha llamado “de abajo hacia arriba”, donde el proceso es guiado por el texto y no hay una clara intervención del sujeto. En segundo lugar, se le da un poco más de protagonismo al sujeto lector y se tienen en cuenta sus conocimientos previos para darle sentido al texto. El lector utiliza su

conocimiento del mundo, sus experiencias, expectativas e hipótesis para inferir el significado. Por último, el tercer modelo resulta de la complementación de los dos anteriores, dándole más protagonismo al lector y supone la construcción de significados a partir de la interacción de este con el texto (Difabio, 1995). Esta será la definición concreta del concepto de comprensión de lectura.

**Competencia:** el concepto es el resultado de las teorías de la cognición, donde se define como saberes de ejecución, ya que todo proceso de conocer se traduce en un saber, de tal manera que es recíproco hablar de competencia y saber: saber pensar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios (dentro de un contexto determinado) (Vásquez, 2001).

## **Cierre de capítulo**

En resumen, la pretensión de este proyecto de investigación es esbozar una aproximación a la relación existente entre la formación que recibe el docente (teórica y práctica) y el problema de la comprensión de lectura. Todo esto, teniendo en cuenta que el estudio y análisis de este problema se ha convertido en una necesidad para así plantear y generar nuevas propuestas de acción en el ámbito educativo. Como se ha dicho a lo largo del capítulo, la comprensión de lectura incide directamente en el éxito académico de niños y jóvenes, como también, en el desarrollo individual en esta nueva sociedad del conocimiento.

Ahora bien, si nos situamos en las aulas, en las actividades que se desarrollan en ellas y en el complejo propósito de enseñar a leer y a comprender lo que se lee, es necesario detenernos y percibir claramente qué es lo que está sucediendo, cómo es el desempeño del maestro y, por supuesto, cómo se formó para asumir estos retos. Es el docente quien a través de su práctica planea y propone distintas estrategias para ver resultados significativos, sin embargo, es, también, quien advierte inconvenientes, replantea y propone soluciones. Por consiguiente, el cómo actuar y el qué formular están subordinados a precisiones teóricas y prácticas que solo la academia pudo haberle proporcionado.

En el siguiente Capítulo, se expondrá el Marco Teórico que nos guiará en el desarrollo de la presente investigación. Así mismo, se precisarán algunos conceptos y variables asociados al problema. De esta manera, sentando las bases teóricas y procedimentales, se dará inicio al trabajo de campo, que buscará en esencia corroborar los supuestos cualitativos que se han planteado y que se generarán a lo largo del proceso investigativo. Todo esto con el fin de cumplir con los objetivos trazados, para así dar respuesta a la pregunta problema y

contribuir en el análisis y fortalecimiento de los procesos de enseñanza de la comprensión de lectura.

## Capítulo II: Marco teórico

### 2.1. Introducción

La relevancia funcional que tiene la enseñanza y aprendizaje de la lectura en nuestra sociedad actual, para que los ciudadanos se desenvuelvan con autonomía en la cotidianidad, es innegable e indiscutible. Además, la capacidad de comprender textos escritos es determinante en el contexto escolar, puesto que es la principal herramienta de acceso a la información en todas las asignaturas que hacen parte del currículo. Esto definitivamente limita el desempeño del sujeto en una sociedad dominada por la información y que, en muchas ocasiones, le exige realizar procesos más complejos para lograr entenderla o analizarla.

Por ende, son diversas las investigaciones que se han realizado con el fin de plantear estrategias de mejora en este aspecto; y, por otro lado, otra parte más reducida que ha estudiado los distintos pormenores que inciden en el problema de la comprensión lectora en la escuela. Entre muchos resultados, lo más común es la revelación con evidencias de que el nivel de lectura de niños y jóvenes (adultos también) es deficiente. No obstante, también se encuentra una escasa presencia en las aulas de actividades orientadas a instruir en la comprensión de textos (Solé, 1987; Hare y Bingham, 1990). Así que, definitivamente, lo primero es consecuencia de lo segundo.

Por ende, este capítulo busca, en primer lugar, sentar el problema en la sociedad actual y como, de una u otra forma, el paradigma de la enseñanza de la comprensión de lectura ha cambiado y cuáles son las necesidades que nos plantea nuestro contexto global y local. Esto se plantea en el apartado *La comprensión de lectura en la nueva sociedad de la información*. En resumen, se establece un diálogo teórico entre las nuevas demandas en la

sociedad de la información, la importancia de enseñar a comprender, su relación directa con el acceso a la cultura y sus repercusiones políticas y sociales.

A partir de esto, en *Comprender la comprensión de lectura* se problematiza y analiza el tema a través de un breve recorrido histórico y la visión teórica de autores que dedicaron muchos de sus estudios a cuestionar y dar prioridad a la lectura comprensiva y no como mera decodificación de grafías y sonidos. Todo esto para desembocar en que la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura es, hoy más que nunca, una necesidad global, además de un problema social y cultural de urgente solución.

El apartado, *La enseñanza de la comprensión de lectura*, tiene como objetivo apreciar, desde los teóricos más conocidos, cómo se ha enseñado, las deficiencias de estas maneras y el planteamiento de propuestas y estrategias de mejora. También se analizan algunas investigaciones cuantitativas y cualitativas, y los resultados arrojados para entrar a considerar nuevas propuestas teóricas que van más encaminadas al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos del lector. El subcapítulo termina enunciando la importancia que en estos procesos tiene el docente.

En consecuencia, en *¿Una nueva sociedad de la información, un nuevo rol docente?* se plantean, nuevamente, la demanda de una sociedad sobresaturada de información, que exige de sus ciudadanos unas competencias y procesos cognitivos complejos para interpretar y comprender el mundo en el que vive. De esta manera, se plantea, también, la necesidad de cambio del perfil docente basado en el contexto local y global, para que su incidencia sea más significativa.



Por último, en la formación docente y su incidencia en la enseñanza de la comprensión de lectura se plantea el poco estudio de este fenómeno y cómo esto repercute en el contexto educativo internacional y nacional. Se analiza la formación docente desde el marco legal y conceptual para esclarecer que detrás de cualquier discurso de mejora en la calidad educativa o, en nuestro caso, la importancia de la enseñanza de la comprensión de lectura, es indiscutible el rol que desempeña el profesorado y la formación teórico-práctica recibida en las instituciones de educación superior. Finalmente, se plantea que es determinante que las comunidades científicas regionales y nacionales investiguen y analicen la situación y formación docente en determinados contextos socioculturales. Porque es a partir de esto, que se pueden desarrollar campos de acción que permitan reformular las distintas estructuras y políticas educativas para el mejoramiento de la calidad, teniendo como principio, la formación permanente de docentes de lengua con unas bases teórico-prácticas sólidas que le permitan incidir positivamente en su hábitat educativo.

## **2.2. La formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura**

### **2.2.1. La comprensión de lectura en la nueva sociedad de la información**

Al preguntarse por el objetivo de la educación, Noam Chomsky (2012) afirma que hay una manera de abordar el tema, que él cataloga tradicional, y que tiene su origen en la Ilustración. Sostiene que el propósito del sistema educativo, y el de la vida, es investigar y crear. Es decir, buscar la riqueza del pasado y tratar de hacerlo significativo, así pues, comprender más a nuestra manera. Básicamente, el objetivo de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí mismos. Es, entonces, el aprendiz quien va a cumplir metas y el proceso depende de cuánto puede lograr y dominar, para así usar el conocimiento y crear algo nuevo y funcional para nosotros mismos y para otros. En la apreciación del norteamericano aparecen dos conceptos clave: investigación y comprensión, que están directamente relacionados con el acto de leer, interpretar, entender, analizar y proponer. Un proceso que lleva a la obtención y funcionalización del conocimiento. En resumen, un sistema que educa al individuo para ser libre.

Ahora bien, si el objetivo de un sistema educativo es darle al individuo las herramientas para que él mismo aprenda por su propia cuenta, es indiscutible que estas deben ser pertinentes. En primer lugar, el conocimiento de algo debe ser la respuesta a una necesidad global y fundamental, por lo tanto, lo que se enseña debe vincular las partes, totalizar (no fragmentar). Así, el objetivo de la enseñanza se resume en la necesidad de desarrollar las competencias humanas que lleven a comprender la información dada en un contexto determinado, transformándola en un conocimiento

funcional. Bajo estos principios, Edgar Morín plantea siete saberes necesarios en la educación del futuro, entre estos, la enseñanza de la comprensión toma una importancia de gran magnitud:

*La communication triomphe, la planète est traversée par des réseaux, fax, téléphones portables, modems, Internet. Et pourtant, l'incompréhension demeure générale. Il y a certes de grands et multiples progrès de la compréhension, mais les progrès de l'incompréhension semblent encore plus grands. Le problème de la compréhension est devenu crucial pour les humains. Et, à ce titre, il se doit d'être une des finalités de l'éducation du futur. (Morín, 2000)*

El momento histórico por el que atravesamos se distingue por el avance continuo, acelerado, de las tecnologías de la información, y es precisamente esta la que predomina, puesto que está, en su mayoría, al alcance de todos. Sin embargo, esta facilidad de acceso y las limitaciones para comprender distintos discursos, está permitiendo que sea la desinformación la que tome ventaja, en consecuencia, es la incompreensión la que impera en nuestra sociedad actual.

Al hablar de información debemos dejar claro que no es igual a conocimiento; se hace necesario distinguir y distanciar. El abismo que hay entre las dos está muy relacionado con la comprensión, puesto que es la forma en cómo debería actuar, deber ser y estar, el sujeto frente a la información:

*La información es un nivel, y el conocimiento es una reflexión sobre la información, una capacidad de ordenar, de jerarquizar, de desechar y de seleccionar en la información. Entonces el recibir una inmensa masa de información no es garantía de conocimiento; si el conocimiento no está actuando*

*sobre la información, probablemente esa masa pueda, al contrario, funcionar de una manera obtural, es decir, puede obstaculizar la razón. (Savater, 1997)*

Es decir, el proceso de comprensión lleva directamente al conocimiento y, en consecuencia, si no se comprende la información, el proceso de razonamiento se estanca y es entonces la incomprensión, la desinformación y, por ende, la ignorancia las que predominan. Savater (1997) afirma: "...a mí me parece que la preocupación, digamos, por sacar de la ignorancia corresponde a la educación..., hay algo básico y necesario en la educación, que es ese aprendizaje del pensamiento, de la expresión, de la abstracción y de la capacidad de comprensión...". Es entonces la enseñanza de la comprensión un saber necesario, volviendo a Morín, pero también un desafío, que se ha vuelto constante, para la educación.

De tal modo que el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información está al principio de la lista de lo que debe ser aprendido, como también el arte, aún más difícil, de educar a los seres humanos a este nuevo modo de vivir (Porcheddu, 2005). En definitiva, la realidad actual marca los principios, las limitaciones y las opciones para desenvolverse en ella. Y es a partir del contexto que algunas necesidades se convierten en un imperativo educativo y social. Enseñar a comprender adquiere, hoy más que nunca, una importancia incalculable. Gadamer (1999), en *Verdad y Método*, subraya constantemente la relación existente entre la comprensión y la consciencia histórica, una como causa y otra como consecuencia; es, entonces, la comprensión la que permite el acceso a la realidad. Se concibe la comprensión como algo finito, y tomar en serio esta finitud significa tomar en serio la realidad de la historia, el momento efectual del ser, es decir, los acontecimientos existentes que condicionan al sujeto. Por lo tanto, el desafío de la comprensión está no solo

ligado a actuar sobre la información a través de distintos procesos cognitivos, también es claramente congruente a la apropiación de la realidad y a la búsqueda de la verdad. El sistema educativo debe, o tiene, que encaminarse, desde las demandas que le plantea el contexto, a promover una enseñanza permanente de la comprensión, comenzando por la formación básica y principal del acto de leer. “Comprender e interpretar textos... pertenece con toda evidencia a la experiencia humana del mundo” (Gadamer, 1999).

Por lo anterior, la comprensión de lectura se ha convertido en un tema y problema recurrente para la investigación educativa. Numerosos estudios, desde lo pedagógico, didáctico y metodológico, han buscado dar respuesta al gran reto de enseñar a comprender. A partir de distintas pruebas estandarizadas y los deficientes resultados, en el plano local e internacional, se ha despertado también un gran interés social y cultural, hasta económico y político. Así que la enseñanza de esta competencia es ineludible, es la herramienta por excelencia de todo proceso comunicativo entre personas y entre culturas, como marca Juan José Millás (2000): “...se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, puede salir a la vida sin haber adquirido esta habilidad básica”. Por consiguiente, el sistema educativo debe promover y orientarse a la enseñanza, desarrollo y consolidación de la comprensión de lectura, y más en el siglo XXI, donde los medios de comunicación e información representan un nuevo paradigma que hace necesaria una renovación conceptual y metodológica que atienda a los requerimientos que nos plantea la actual realidad histórica.

### 2.2.2. Comprender la comprensión de lectura

La comprensión lectora es un tema que ha sido problematizado, analizado y debatido desde diferentes ámbitos científicos, y en distintas épocas, que han presentado unas necesidades específicas. Más en nuestro contexto latinoamericano, donde el siglo XX planteó un solo objetivo, alfabetizar a la mayor cantidad de gente posible, ya que esto demarcaría el punto de partida para el desarrollo cultural, social y, por supuesto, económico y político. Con el paso de los años y con la mayor parte de este objetivo cumplido, la cuestión fue tomando otro rumbo, ya no relacionado con la mera decodificación sino con ver la lectura como un propósito y un ejercicio más complejo, ligado directamente al papel del lector frente al texto y cómo logra entender lo que alguien, el autor, ha querido exponer. En 1908, Edmund Burke Huey investigaba el cansancio que producía el proceso lector, en la visión más específicamente, y la repercusión que esto tenía en la velocidad con que se leía; planteó que, sin considerar el concepto de comprensión lectora como lo tenemos entendido hoy en día, “el lector crea el significado desde las huellas dejadas en el texto por el autor” (Huey, 1908). En 1917, Thorndike, en *Reading as reasoning* (1917), afirmó que “el acto de leer está ligado a un proceso de razonamiento” y de “construcción de sentido”; es, tal vez, desde este momento que cambia la concepción del proceso de lectura, desde la simple alfabetización mecánica a relacionarlo con procesos cognitivos que van a desencadenar en la lectura comprensiva.

Ahora bien, la evolución del concepto no podría ser concebida sin tener claridad en cada uno de sus componentes: lectura y comprensión. Teniendo en cuenta que un término está inmerso en el otro recíprocamente. En primer lugar, tendremos en cuenta la noción de Rosario Arroyo (2009), donde nos afirma que “leer es una interacción...”, un acto

comunicativo, "...que tiene lugar en un contexto determinado y entre un lector y un texto". Es decir, se establece una relación comunicativa entre autor –emisor-, texto y lector – receptor-. Wolfgang Iser (1987) establece una diferencia entre los términos a partir de lo que él llama "polo artístico" y "polo estético". Dentro del polo artístico sitúa al autor que elabora el texto; dentro del polo estético está el lector y su acto de concreción del texto, quien realiza unas actividades conscientemente para darle un significado. En resumen, el acto de leer es una convergencia entre el texto y el lector, y este último halla satisfactorio el proceso cuando lo encuentra productivo, en otras palabras, cuando logra ejercitar sus capacidades cognitivas.

En la misma línea se encuentra Umberto Eco (1993), quien enfatiza el proceso de lectura, ligándolo a la comprensión, en la figura del lector. Inicialmente, Eco afirma que "el texto es un mecanismo perezoso", incompleto y complejo, ya que está plagado de elementos "no dichos", por lo tanto "debe ser actualizado" y esto le corresponde específicamente al lector. Para realizar este proceso, el lector requiere de "ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes" para comprender y, de esta manera, hacer posible al texto. Finalmente, se recalca la necesidad de que el lector tenga unas competencias para enfrentarse al texto, sin embargo, plantea que el acto de leer contribuye a producir estas competencias. Por lo tanto, a partir de lo dicho por Iser y Eco, leer es un diálogo entre el texto y el lector, pero para establecer una relación productiva, el lector debe tener unas habilidades para llevar a cabo un proceso de concreción y actualización del texto, esto último responde, inicialmente, al acto de comprensión.

En segundo lugar, la comprensión debe entenderse como un proceso de aprendizaje, donde se construyen significados a partir del diálogo establecido con el texto. Algunos,

como Rosenblatt (1996), entendieron este proceso como “una transacción” entre las partes. El texto ofrece unas pistas, tales como la coherencia, la cohesión, la estructura, el léxico, idea principal e ideas secundarias, entre otros elementos. El lector se enfrenta, entonces, a un entramado de significados, donde debe actuar activamente mediante diferentes mecanismos: una cuota de conocimientos previos, formulación de hipótesis y planteamiento de interrogantes. Cuando el lector despliega este tipo de actividades de forma simultánea, esto le permite acceder a un significado, en otras palabras, “a medida que va obteniendo la información va relacionándola con la que tiene en su memoria, lo que le permite construir significados a medida que avanza en la lectura” (González, 2005). Por lo anterior, se puede deducir que el concepto de comprensión de lectura que conocemos actualmente, está unido al constructivismo, puesto que el proceso de interacción entre el texto y el lector es un proceso de aprendizaje activo, que no viene de la nada, sino que parte de un conocimiento previo para construir uno nuevo (Ramos, 2007). De esta manera, se conforma una red de conocimientos que van a ser funcionales en el momento de enfrentarse nuevamente a un texto y relacionar las ideas expuestas para conformar una idea general o global, que será el punto de partida para un nuevo acto de comprensión.

Por lo anterior, se invalida la visión de que leer es simplemente un acto de decodificación y extracción. Iniciando el siglo XXI, algunos autores, desde la perspectiva constructivista, han afirmado que “leer significa comprender” (Cassany, 2006), esta definición los llevó a pensar que la comprensión de lectura era en sí redundante. No se puede entender, entonces, el proceso de lectura sin que este, en su naturaleza, contenga un aprendizaje basado en la comprensión, todo esto como una capacidad del ser humano, que “viene dada, entre otras cuestiones, por los significados que se derivan de nuestra propia



experiencia vital y cultural” (Holme, 2009). Leer, entonces, es reconstruir, concretizar y actualizar, un texto bajo una situación y propósito comunicativo específico. Leer es comprender el mundo.

La enseñanza de la comprensión de lectura se ha convertido en una necesidad global y más en un mundo sobresaturado de información. La nueva sociedad de la información ha otorgado protagonismo a lo escrito, por lo tanto, enseñar y aprender a leer y a comprender lo que se lee, se ha convertido en un punto apodíctico de todo el sistema educativo. Pruebas internacionales y locales dan constantemente un parte de preocupación con respecto al tema. Esto ha provocado que, desde distintas disciplinas, se produzcan teorías, estrategias, metodologías, didácticas... para la enseñanza de la comprensión de lectura.

### 2.2.3. La enseñanza de la comprensión de lectura

*La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento.*

**Cassany, Luna & Sanz (2000)**

Enseñar a leer, hoy más que nunca, es uno de los objetivos principales de todo sistema educativo. Leer es el medio por excelencia para llegar al mismo fin: conocer o, mejor aún, acceder al conocimiento cultural de nuestras sociedades. Por lo anterior, “la lectura y su aprendizaje son un tema de interés social permanente...” (Colomer, 1997) Así pues, si el fin de la educación, como lo decía Chomsky, es impulsar la creatividad, la investigación y, añadimos, el pensamiento crítico, el proceso de alfabetización debe ser constante y atender a una nueva concepción epistémica: leer es comprender, aprender a leer es, entonces, “estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado.” (Wells, 1986) La comprensión de lo que se lee es un acto en sí mismo de adquisición del conocimiento de manera significativa, por tanto, es una competencia fundamental y de indudable importancia. No obstante, hay una cuestión que puede entrar en discusión: el método de enseñanza.

Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (2000) afirman que existen, fundamentalmente, dos formas de enseñar a leer: una ligada al aprendizaje del código y otra

basada en la construcción del sentido. En términos más precisos: una basada en la mera decodificación, asimilación de grafías y sonidos; y otra más constructivista y metacognitiva, donde el lector asume el rol principal y es él quien regula su comprensión. El primer método está basado en descifrar para luego repetir y memorizar, el segundo en la exploración, formulación de hipótesis y comprobación. En ambos casos se aprende a leer, la gran diferencia está en el método y en la finalización del proceso. Por un lado, el alumno conoce las grafías y sonidos y los utiliza correctamente. Por el otro, la lectura misma es un instrumento, el resultado en cada alumno es distinto, puesto que la comprensión resulta siendo relativa y congruente al proceso. Otra cuestión para rescatar es el papel del docente, la manera de concebir la enseñanza. El maestro del primer caso es dueño del conocimiento y simplemente se limita a exponerlo sin hacer diferenciación alguna en los alumnos, el grupo es homogéneo. El maestro del segundo caso, por el contrario, es un mediador, un guía, que estimula y motiva teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante; se enfatiza en el trabajo colaborativo y en la personalización del proceso.

Es importante tener en cuenta que ambos métodos llevan a un fin que en sí no está mal o es inválido. Es claro, también, que como método el segundo caso involucra más tanto al estudiante como al maestro, pero que todo no se queda ahí. Por lo tanto, en ambos casos son necesarios más elementos o tener en consideración a ambos en la propuesta de uno más sólido y completo.

Un ejemplo, es el estudio realizado por Mari Carmen González Trujillo (2005) de la Universidad de Granada, donde apunta, de cierta manera, a esto (decodificación y comprensión). Puesto que relaciona directamente los procesos expuestos por Cassany y construye una metodología de enseñanza de la lectura comprensiva. Básicamente, su

investigación parte de la enseñanza de la morfosintaxis y la prosodia, cuestión que ligaría la decodificación y la comprensión. Prima, entonces, la creación de una consciencia morfológica, ya que, potenciando la habilidad de descomposición de palabras en morfemas, raíces y afijos, el estudiante puede proceder de mejor manera ante el texto y deducir con mayor éxito los significados de las palabras. (González, 2005). Por su parte, la prosodia es la otra dimensión que entra en consideración, ya que la fluidez, correcta pronunciación, acentuación y la expresividad de y con las palabras (lectura en voz alta) revelarían, de una u otra manera, entender mejor el significado de las palabras y de oraciones simples y qué se ha logrado comprender a partir de la lectura del texto.

Así pues, estos dos programas de intervención se ejecutan con niños de tercer grado de primaria. El objetivo es, en esencia, la mejora de la comprensión lectora, a partir de la intervención por separado de tres grupos: morfosintaxis, niños a quienes se entrenó con actividades de mejora del conocimiento morfológico y sintáctico; prosodia, a quienes se entrenó a partir de conocimientos de la prosodia, en lo oral y escrito; y control, quienes realizaron actividades no lingüísticas, más de orientación y percepción espacial. Se diseñó un pre-test, un test intra-entrenamiento y post-test, que buscan descubrir la eficacia de cada uno, por separado, de los modelos de intervención y el efecto que estos tuvieron en la enseñanza de la comprensión lectora. El método usado en la investigación fue cuantitativo y el instrumento de recolección de datos fue, en todos los casos, actividades tipo test, que presentaban, en líneas generales, las siguientes actividades: Fase I, vocabulario, asociación figura-imagen, descifrado y decodificación (silabeo), fluidez lectora, completar con palabras las frases, dictado, signos de puntuación y ortografía.

Los resultados manifestaron unos avances básicos en los niños que pertenecieron al grupo prosodia con respecto a los otros dos grupos, morfosintaxis y control, en todas las fases y actividades realizadas. Debemos tener en cuenta que la medida de evaluación era la mayor cantidad de aciertos en los cuestionarios y actividades planteadas en el test de cada fase. El grupo control solo fue superado por el grupo morfosintaxis en una de las actividades: fluidez lectora. Así pues, se concluye que el entrenamiento recibido por el grupo prosodia fue más eficaz y se convierte en una vía para mejorar la comprensión lectora. Este juicio fue confirmado por la impresión cualitativa de los docentes, aunque manifiestan que el número de intervenciones fueron insuficientes.

Ahora bien, la estrategia de formulación de pregunta antes, durante y después de la lectura, como una especie de regulador que marca un objetivo, y lo evalúa en estas tres fases nos

*...conduce a algunos equívocos, uno de los cuales es considerar que las preguntas, por sí solas, enseñan a comprender. El otro sería considerar que el acierto en la respuesta a una determinada pregunta es sinónimo de comprensión de lo que se ha leído. (Viana, Ribeiro & Santos, 2014)*

La actividad es limitada por la evaluación, puesto que el procedimiento queda en la calificación o corrección de la respuesta, cuestión que no es suficiente para desarrollar la comprensión de textos, ya que la formación queda relegada y es este el punto esencial del proceso. Se vuelve así a la idea de que el docente posee la información y nadie más que él puede evaluar las actividades realizadas. Se excluye al estudiante del proceso y se le limita a mecanizar descifrando, decodificando y entendiendo pequeñas porciones del texto.

Con respecto al tema de la fluidez lectora, correspondería a otro método de enseñanza de la comprensión de lectura: la lectura a partir de la lectura misma. Es decir, se aprende a leer leyendo. Una consigna que resulta ser “una certidumbre” (Solé & Gallard, 1995) y que deja con claridad varios interrogantes, principalmente, qué medios se usan para tal fin, qué se valora, ¿el sonido o la claridad con que se lee un texto?, ¿o la pronunciación apropiada de las palabras? Cuestión que nos devolvería a definir la lectura como sola decodificación óptima es la oralidad.

En fin, las metodologías mencionadas con anterioridad tienen importancia en establecer un punto de partida científico en la identificación de problemas asociados a la comprensión de lectura y en la manera como estos son abordados para dar una solución eficaz. Sin embargo, básicamente todos buscan un aprendizaje mecánico: descifrado, decodificación, parafraseo, silabeo, comprender palabras y una que otra frase. Ante esto, Solé (1992), y Colomer y Camps (1991) exponen que, con pocas variaciones, la secuencia didáctica típica y tónica de enseñanza de la lectura es la siguiente:

*1. El maestro escoge una lectura del libro de texto. 2. Un alumno lee un fragmento, mientras el resto sigue la lectura en su libro. 3. Si comete algún error de oralización, el maestro lo corrige directamente o delega en otro alumno. 4. Una vez oralizado el texto, el maestro formula preguntas sobre la lectura, que los alumnos contestan individualmente. 5. Ejercicios de gramática a partir del texto. (Cassany, Luna & Sanz 2006)*

Por lo tanto, el maestro es dador de información, regula y evalúa el proceso, un proceso que está basado en la lectura palabra por palabras y en la fluidez lectora. Tal vez, es este el error que estas actividades plantean, y es, en efecto, que se entiende la lectura

como un sistema fragmentado, donde es necesario leer palabra a palabra hasta llegar al final del texto. En ocasiones, el lector solo lee fragmentos para entender la información. Y esto está determinado en cuanto se entiende el proceso como algo integral, interactivo, donde se establece una interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Entra en juego, entonces, la experiencia de lectura como elemento fundamental, más allá del significado de una palabra o de si se lee rápido y claro, despacio o a trompicones. Esta experiencia marcará, entonces, el comportamiento del lector frente al texto y, por lo tanto, será aún más importante el ejercicio continuo de autorregulación de la comprensión. En otras palabras, realizar un proceso metacognitivo antes, durante y después del acto de leer.

Respecto a la metacognición, esta es entendida, desde el inicio del uso del concepto, como “cognición de la cognición.” Por su puesto, su definición ha evolucionado, siendo para la psicología del discurso un campo de amplio interés, y se ha asociado a los procesos de aprendizaje como un proceso de pensamiento paralelo y esencial. Debe entenderse que la metacognición está conformada por dos subprocesos: *monitoreo* y *control metacognitivo*. Por una parte, el monitoreo consiste en la consciencia que tiene el sujeto del proceso mental que está llevando a cabo; incluye darse cuenta de la mala ejecución y los motivos del mal proceder, como, también, de la ausencia del proceso. Por otra parte, el control metacognitivo implica decisiones y uso de estrategias para mejorar el proceso. (Irrazabal, 2007) A partir de estos dos subprocesos se da origen al concepto de *metacomprensión*.

Últimamente, el interés por los procesos metacognitivos han causado que se desarrollen investigaciones, donde el monitoreo y la regulación, metacomprensión, coligan profundamente con la enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva. Sin embargo, son pocos los aportes, en cuanto a resultados, que conjugan los resultados de la alianza de

estas dos áreas. Es por este camino donde se encuentran las últimas teorías acerca de la metacompreensión del texto. Por citar algunos ejemplos, las investigaciones realizadas Dunlosky, Rawson y Middleton (2005), donde, a partir de experimentos con diversas poblaciones, logran confirmar que hay un avance significativo en la comprensión lectora siempre y cuando los estudiantes hagan procesos de metacompreensión.

A estas relaciones, la sicolingüística le agrega varios elementos de notable importancia, como lo son: la construcción representativa que el lector hace a partir de la lectura y procesamiento de unidades menores, por lo tanto, el texto no puede comprenderse si no se comprende cada una de las partes que lo componen. Y no se habla, como en las teorías clásicas, de decodificar, sino del sentido de las palabras, las oraciones, los párrafos, es decir, de una representación a otra, hasta ser más global:

*Complejos análisis tienen lugar en diferentes niveles, desde el nivel sensorial a los niveles perceptual, lingüístico y conceptual. Objeto de procesamiento no es meramente el input del mundo externo (procesamiento abajo-arriba), sino también el proveniente de la memoria de largo plazo (procesamiento arriba-abajo), desde el conocimiento perceptual y léxico hasta el conocimiento general del mundo y las creencias. (Irrazabal, 2007)*

Hay, entonces, una relación directa entre el proceso cognitivo realizado por el lector y el proceso metacognitivo de metacompreensión. De tal manera que, para que el alumno comprenda lo que lee debe establecer una relación entre la forma y el contenido, no obstante, debe monitorear y regular su proceso de manera constante. Así, forma representaciones, establece vínculos lingüísticos y semánticos; construye la información



local hasta captar la global; y establece sujeciones significativas entre sus conocimientos previos y el texto.

Otra cuestión a tener en cuenta es que no toda la información se plantea de manera explícita, y es ahí donde el lector debe integrar todos los procesos para inferir.

Precisamente, es esto último la base de la actividad de comprensión, ya que cuando el lector logra establecer estos lazos, a medida que avanza el texto, desentraña la coherencia, el sentido global del discurso. Por lo anterior, es innegable que el acto de comprender depende de los procesos cognitivos y metacognitivos del lector.

Esto afirma Rosemary Duarte Cunha (2012) en *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector*: el proceso metacognitivo se debe realizar a la par del aprendizaje, de esta manera analiza la enseñanza de la lectura y la repercusión que tiene en el comportamiento lector. Así que se propone divulgar los tres pilares que soportan, para ella, la lectura: despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector. De esta manera, considera que se deben formar a los lectores y que esto desencadenará en sujetos competentes que entiendan y comprendan lo que leen. Además, afirma que "la enseñanza de la lectura no se desvincula de las características específicas de su función pedagógica", por lo tanto, es de igual importancia la organización del espacio de ejecución de la lectura, que el estudiante tenga claros los objetivos de lectura y planear los momentos "nobles", como lo son el antes, el durante y el después, donde el rol del docente es protagónico al igual que el del estudiante, ya que ambos deben regular el proceso. Todo esto repercutirá en el comportamiento del lector que, a través del monitoreo, la mediación del docente y el control de su propio proceso, le garantizará estar constantemente motivado.

La investigación, de corte cualitativo, se propuso conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los docentes con estudiantes del primer ciclo de primaria, para así identificar cuáles favorecen al comportamiento lector; verificar el dominio cognitivo de la lectura de los estudiantes del segundo ciclo; y analizar las actitudes incentivadoras que contribuyen al desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de ambos ciclos. A través de un estudio de caso y usando como herramientas de recolección de datos la observación (de clases), el cuestionario (a 32 alumnos, entre el primer y segundo ciclo de primaria) y la entrevista (a docentes), se llegó a las siguientes conclusiones: 1. La propuesta didáctica de los maestros fue muy limitada, lo que conllevó a que los estudiantes no despertaran, desarrollaran y sostuvieran un comportamiento lector adecuado. 2. Aunque los docentes, en las entrevistas, aseguran que sí han logrado motivar a sus estudiantes, son conscientes de que no han dedicado suficiente tiempo para la creación de didácticas innovadoras que conecten, en un inicio, al estudiante con la lectura. 3. Se observó que el docente no asume su papel protagónico en el proceso cognitivo de sus alumnos, alegando constantemente que a estos no les interesa leer. 4. El método usado por los docentes no favoreció el comportamiento lector de sus alumnos, ya que los estudiantes, tampoco, asumieron su rol, dejando a un lado los procesos metacognitivos necesarios para el aprendizaje de la comprensión de lectura.

En suma, la realidad expuesta en la investigación, revela que “los profesores demuestran una actitud fría e indiferente ante los intereses de sus alumnos” (Duarte, 2010), por lo tanto, sus prácticas son deficientes, logran exponer sus pensamientos, pero no hacerlos operar en la transposición didáctica. Por otra parte, los maestros no aprovecharon, no tuvieron en cuenta, los conocimientos previos de los alumnos, así como la

implementación de estrategias de lectura antes, durante y después del proceso. En el aula imperó la improvisación y no los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la comprensión de lectura.

En cuanto al proceso realizado por los alumnos, los docentes reconocen la evaluación como la forma de medida de la adquisición de las competencias necesarias, sin embargo, con respecto a lo conceptual, la forma de evaluar la comprensión es deficiente y de difícil ejecución. Se hizo notorio, entonces, que los profesores continúan sujetos al modelo de evaluación tradicional, dándole prioridad a la calificación por encima de los aspectos específicos del proceso cognitivo del estudiante. En suma, el pesimismo pedagógico de los docentes incide en que el comportamiento lector no se despierte, se desarrolle y se sostenga, cuando la responsabilidad de la escuela es presentar experiencias significativas que desarrollen los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes.

Por consiguiente, y como lo afirma Natalia Irrazabal (2007), “La comprensión es un trabajo interactivo entre el sujeto y el texto.”, que debe su éxito a la mediación realizada por el docente y a la autorregulación del estudiante:

*El proceso que se llevaría adelante cada vez que un lector se enfrenta a un texto sería el siguiente: en primer lugar, las palabras ingresan al sistema cognitivo a través del procesamiento de los sistemas perceptuales. Luego, las representaciones de las palabras se traducen a estructuras sintácticas y proposiciones semánticas. Estas últimas se combinan para formar una representación integrada del texto generada en ciclos de procesamiento, en los cuales paulatinamente se suma al modelo representacional la información derivada de las oraciones entrantes. El*

*producto final será, entonces, un modelo mental o modelo de situación. Si todo este trabajo es realizado con éxito, la representación mental construida permitirá comprender y recordar el texto (Irrazabal, 2007).*

Adicionalmente, está el rol del docente, que debe vigilar todo el proceso, evaluando el comportamiento lector y diseñando estrategias que le permitan al estudiante aprender cómo, por qué y para qué comprender un texto. Es pues indudable que si el lector no se hace consciente de que hay algo que no le permite comprender lo leído, se presentarán fallas de coherencia, por ende, de sentido, y no logrará el objetivo. El rol de la metacompreensión se convierte en esencial, puesto que el lector (y el docente también) considerará el fallo y propondrá actividades para que se dé una solución y así alcanzar un alto nivel de comprensión. Las fases de monitoreo y regulación le permitirán, entonces, al estudiante, darse cuenta del proceso mental que está llevando a cabo y la capacidad de encontrar estrategias que le permitan superar y mejorar sus procesos.

Un ejemplo de lo anterior es la propuesta investigativa de Irma Patricia Madero Suárez (2011), quien al analizar las pruebas PISA presentadas por México en el año 2006, donde obtuvo en lectura el último puesto de todos los países evaluados, se propuso describir el proceso lector de estudiantes de secundaria en algunos colegios de Guadalajara, Jalisco. La intención principal de la investigación fue comprender los pasos que siguen los alumnos para comprender un texto, las creencias que tienen los alumnos acerca de sí mismos como lectores y el uso de estrategias de mejoramiento.

El estudio se realizó con dos grupos de estudiantes, que fueron establecidos a partir de una prueba de lectura y sus resultados. Al inicio se trabajó bajo el enfoque cuantitativo, pero una vez conformados los grupos, se hizo un análisis cualitativo a partir de dos

instrumentos, la entrevista a los alumnos y la observación individual del lector en pleno proceso de lectura. En los distintos momentos del proceso, los alumnos debían realizar unas tareas, que tenían como propósito ofrecer diferentes estrategias de comprensión. En las entrevistas los alumnos respondían, básicamente, a dos momentos: en primer lugar, a entender las creencias que tenían sobre sí mismos como lectores; en segundo lugar, como fue el llevar a cabo las estrategias propuestas en las tareas.

En el estudio se encontró que, para la mayoría de los alumnos, el principal problema que incide en la comprensión de un texto es la concentración. Mencionan, quienes obtuvieron los resultados más bajos en la prueba inicial, por ejemplo, que se les dificulta “meterse” en el texto o “centrarse en el texto” o que cuando leen “piensan en otra cosa”. Sin embargo, algunos se plantearon posibles soluciones, como cambiar el lugar donde se realiza el ejercicio o “encontrar estrategias de cómo concentrarse”.

Lo más significativo del estudio realizado es que los alumnos usaron algún tipo de estrategia para lograr entender lo que estaban leyendo. Tanto las entrevistas como la observación individual constataron que efectivamente usaban estas estrategias cuando tenían alguna dificultad con el texto. La mayoría de los estudiantes usaban como estrategias cognitivas: identificar las ideas principales del texto, formar una imagen mental y subrayar lo que consideraban importante. En cuanto a las estrategias metacognitivas, un gran número de estudiantes contestó: elegir qué leer y qué no, detenerse a pensar si están entendiendo, releer y leer en tono alto cuando hay más dificultad. Y, finalmente, ante la pregunta de qué hacían cuando tenían dificultades de concentración o de comprensión, los estudiantes respondieron: automotivación, buscar un lugar tranquilo para leer y preguntar a alguien que sepa.

A partir de lo anterior, se hace notable identificar que las enseñanzas de estrategias de comprensión podrían provocar que haya cambios positivos en la comprensión lectora.

*...teaching of reading comprehension should consist of two stages: the first one should focus on learning and mastering the basic abilities of word understanding; the second one, which has to do with strategy and metacognitive control, should focus on the construction and integration of the text's significance in the reader's memory. (García Madruga, Martín & Luque, 1997)*

Así pues, cuando el estudiante desarrolla sus procesos cognitivos y metacognitivos, es consciente de que la comprensión no se da por naturaleza, sino que se construye. Y que su papel es fundamental, ya que nadie es más indicado para determinar cuáles son sus problemas que él mismo; de esta manera, se le está enseñando, también, a monitorear y controlar su propio proceso lector, dándole más importancia a la comprensión global que a la simple extracción de datos.

La búsqueda de soluciones educativas, en la actualidad, para mejorar la comprensión lectora se basan en los estudios que afirman que los lectores con problemas pueden beneficiarse de la enseñanza de la comprensión y metacompreensión utilizadas por lectores competentes (Orbea, 2010). No obstante, es en este aspecto donde el rol docente es importante, al fin y al cabo, él es quien crea, diseña, planea y ejecuta diversas estrategias para lograr enseñar a comprender textos. Ahora bien, se debe reconocer que la incidencia del profesor también está directamente relacionada con los factores derivados del contexto del lector.

Las condiciones psicológicas, sociales y físicas del lector afectan a la comprensión de lo que se lee (Giasson, 2005), esto se ha logrado evidenciar en las investigaciones presentadas con antelación, donde la motivación, el interés por el tema y demarcar objetivos antes, durante y después de la lectura han sido el problema o la solución. Otro aspecto de notable relevancia, visto sobretodo en el estudio de Irma Madero, es el ambiente. Las condiciones de lectura transgreden el comportamiento lector e indiscutiblemente en sus procesos cognitivos de comprensión.

Lo anterior limitará el interés por la lectura y mucho más cuando el inicio del proceso, en los primeros años de escolaridad, no han sido significativos para el estudiante. Por ende, este no ve relevante el acto de leer. Por tal motivo, conocer los intereses del lector es un paso importante, ya que la selección del material ofrecerá garantías, de una u otra manera, en términos de motivación, interés y aproximación a la lectura (Viana, Ribero & Santos, 2014). Finalmente, establecer objetivos de lectura resulta imprescindible, a través de estos, el lector conoce de antemano hacia dónde va, qué debe hacer, qué busca, para qué lo hace y por qué lo hace. Responder a estas preguntas le permitirá establecer pautas de monitoreo y lo llevará a solicitar orientación para controlar su comprensión.

Pero, además de lo anteriormente dicho, Mosenthal (1984) subraya lo fundamental que resulta ser el profesor, especialmente desde la organización de situaciones y espacios de aprendizaje, donde no solamente cumple un papel fundamental de motivación, sino de construcción de saberes a partir de presaberes, selección de lecturas y estipulación de actividades que regulen y controlen todos los momentos de lectura. De igual manera, el docente es quien debe promover momentos de reflexión y cuestionamiento, cuyo fin será esencialmente promover la metacompreensión y, por consecuencia, una mejor comprensión

del texto. En resumen, en la enseñanza de la comprensión lectora es importante comprobar si los lectores:

*a) tienen conocimientos previos que utilizan para la lectura; b) tienen conocimientos previos que no utilizan; c) tienen un bagaje cultural extenso, pero no disponen de los conocimientos específicos requeridos por un determinado texto; d) poseen conocimientos equivocados que interfieren en la comprensión; o e) tienen conocimientos reducidos (o nulos).* (Viana, Ribero & Santos, 2014)

Preguntas que, al ser su respuesta afirmativa, serán el punto de partida para que el profesor tome acciones pertinentes, tales como:

*a) ayudar a los alumnos a articular sus conocimientos con aquellos que el texto requiere; b) seleccionar textos de nivel ligeramente superior al nivel de conocimientos de los alumnos; c) ayudar a integrar la información vehiculada por el texto en la información que poseen los alumnos; d) promover la ampliación de conocimientos de los alumnos, fundamental para aumentar la capacidad de comprensión de los textos.* (Viana, Ribero & Santos, 2014)

Una cosa queda clara, el docente hace parte de todo el proceso y su rol no solo es transmitir información y enseñar a extraer datos de los textos; su lugar es de privilegio, es, en otras palabras, el mediador del proceso dialógico entre texto y lector, antes, durante y después. Retomando las palabras de Chomsky, al principio de este capítulo, el objetivo de la educación, que pasa de manera transversal por el maestro, es enseñar a comprender para



pensar por sí mismo. Para esto, es de notable ayuda, enseñar también el proceso metacognitivo.

#### **2.2.4. ¿Una nueva sociedad de la información, un nuevo rol docente?**

*Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura...*

**Daniel Cassany (2017)**

Los procesos cognitivos y metacognitivos, que están implicados en el acto de leer para comprender, contienen de manera implícita unos elementos fundamentales: el análisis y el pensamiento crítico. Kanpol (1994) reconoce dos modelos de enseñanza de la comprensión. Uno, *traditional functional literacy*, que básicamente busca dar a entender las técnicas necesarias para decodificar textos sencillos. Por otra parte, *critical literacy*, que busca, en esencia, que el lector se empodere, sintetice y, por ende, acceda al conocimiento cultural y social, y sus particularidades. Esta diferenciación sentó las bases de nuevas propuestas de investigación y evaluación de la comprensión de lectura. Alderson (2000), por ejemplo, menciona que la lectura crítica es una manera de aproximarnos a los textos. Esto, entonces, se convertiría en el tercer plano de la lectura: “leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’.” Respectivamente, comprender el significado literal del texto, realizar inferencias y hacer una evaluación crítica, sentar una posición a partir de lo leído. Por supuesto, es un tipo de lectura complejo y de alta exigencia para el lector y el mediador. Demanda, al estudiante, conocimientos previos afianzados y conocimientos de su realidad actual y cercana; y al docente, el diseño de estrategias de acercamiento y afianzamiento a la lectura con fines preestablecidos y funcionales. Como es evidente, al docente le corresponde, y más hoy en día, asumir su rol de mediador, de sujeto que enseña a comprender, a través de los diversos discursos en una realidad sobresaturada de

información, usando como eje transversal el pensamiento crítico, que, al fin de cuentas, es la praxis del acto de comprensión.

Las ideas pedagógicas de Paulo Freire (1981) consideran al ser humano como ser de relaciones, principalmente, entre él y el mundo, y que es esta su característica existencial: ser sujeto y objeto de conocimiento, que existe en el mundo y con el mundo. Por lo tanto, es un ser consciente de que el mundo no es un objeto de contemplación, sino un objeto dependiente de su acción reflexiva, consecuente, trascendente, temporal y plural. Así pues, el punto de relación entre el mundo y el sujeto es la educación, donde prima la búsqueda del saber, el análisis, y la creación y fundamentación de ideas que mejoren su propia condición política, económica, cultural y social. Este es el eje de la educación, el ser de conocimiento comparte y guía los procesos cognitivos del sujeto aprendiz con el fin de que haya un aprendizaje significativo y propositivo. Sin embargo, todo esto depende de que el ser comprenda cada una de las esferas que componen su realidad actual. Y para acceder a esta realidad, en este momento histórico, la lectura continúa siendo el vehículo por antonomasia: comprender lo que se lee es, de cualquier manera, comprender el mundo.

Sin embargo, esta nueva sociedad de la información (o sociedad líquida, como la ha llamado Bauman) trae consigo nuevos retos y necesidades, que deben ser atendidas por el sistema educativo. En este nuevo mundo, la inmediatez con la que se puede acceder a la información y, en definitiva, la facilidad para obtenerla, plantean un nuevo paradigma educativo, social y cultural. Y a esto se le añade que varios problemas planteados en la segunda mitad del siglo XX siguen sin solución. El que nos atañe es un ejemplo de esto: la enseñanza de la comprensión de lectura. A la que algunos investigadores han catalogado como una “tarea nuclear de la escuela respaldada por el consenso social que el valor

instrumental de la lectura genera” (Granado, 2013). Así pues, nuestra sociedad se ha hecho más compleja y exige que los ciudadanos del ahora y del mañana cuenten con unas competencias de lectura, que le permitan no solo aprender a acceder a la información de una manera mecánica, sino comprender, analizar y criticar a partir, y a través, de la lectura su contexto inmediato. Ante estas nuevas demandas que nos plantea la realidad, la respuesta del sistema educativo, y de la sociedad en general, debe ser investigar y plantear nuevas maneras de acción. Sobre las instituciones educativas continúa cayendo esta responsabilidad y más específicamente sobre los maestros. Por eso se hace necesario el replanteamiento del rol del docente de lenguaje, que tiene como principio elemental enseñar a leer y a comprender.

El contexto, que se transforma rápidamente, nos exige, entonces, asumir un compromiso, desde todas las áreas, más aún con aquellas que tiene como eje primordial la enseñanza de la comprensión de lectura. También, sin entrar en detalles, los resultados obtenidos año tras año en las pruebas estandarizadas, y ni qué decir de los resultados derivados de las pruebas internacionales PISA, en nuestro país, nos hacen dudar de la eficacia con la que se llevan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

*Es evidente que encargar tales responsabilidades a la escuela no es suficiente. Se requiere, entre otras cosas, un profesorado específicamente formado en tales lides para que se puedan abordar con ciertas garantías de éxito, y la preparación del profesorado comienza con la formación inicial, algo que con frecuencia parece olvidarse... (Granado, 2013)*

Por consiguiente, las competencias docentes son resultado, por un lado, de su práctica pedagógica diaria, y por el otro, de su formación profesional. Esta última, sin duda,

depende del sistema educativo y su respuesta al qué, para qué y por qué enseñar, teniendo en cuenta dos factores de indiscutible importancia: el momento histórico actual y el tipo de sociedad a la que se aspira.

La necesidad de un nuevo perfil docente se ha convertido en una parte trascendente del discurso para el mejoramiento de la calidad educativa y al desarrollo sostenible de una nueva educación. Así que se ha preconfigurado un rol docente basado, especialmente, en listas de competencias genéricas:

*...el docente deseado o el docente eficaz es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador. (Barthes, 1990)*

A esto se le agregan otros cuantos aspectos más, tales como que el docente debe dominar los saberes pedagógicos y de contenidos; provocar y regular el aprendizaje; comprender la cultura y la realidad en donde está inmerso; investigar y aprender permanentemente; detectar problemas y delegar o formular soluciones; ayudar a desarrollar conocimientos y valores; etcétera. No obstante, estos listados provienen de países desarrollados y son traídos a los países en vía de desarrollo sin establecer la debida distancia, sin una revisión crítica, que permita replantearlos desde la diferencia del contexto y de los sujetos implicados. Así que, “La propia definición del docente deseado y la escuela deseada continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta.” (Torres, 2017)

### **2.2.5. La formación docente y su incidencia en la enseñanza de la comprensión de lectura**

*...para cambiar la educación es necesario hacerlo con los docentes.*

**Vaillant (2005)**

El último informe PISA ha dejado, nuevamente muy mal situado a Colombia, teniendo en cuenta los resultados en Lectura, en el ranking internacional (puesto 57 de 100 evaluados) y latinoamericano (solo por delante de Perú, Brasil y México) (OCDE, 2016). Aunque el gobierno manifestó su satisfacción por escalar ocho puestos a comparación del anterior informe, este aspecto ha generado un discurso de desazón y pesimismo por parte de los que hacen parte del sistema educativo. Desde hace más de una década, la comprensión de lectura se ha mantenido como un tema álgido, polémico y crítico. Y si a esto se le agrega que el imaginario social al respecto confirma que es consciente del problema, pero, también, no muy activo en la investigación y en el planteamiento de posibles soluciones.

Por lo anterior, se ha generado un cúmulo de dudas que van desde la política nacional con respecto a la educación, pasando por el sistema educativo en sí, hasta recalar en el docente, su formación y su ejercicio pedagógico. Inevitablemente, todo lo que se ha dicho anteriormente nos obliga a repensar el último factor, la profesión docente desde el contexto inmediato. Esto llevará a un cambio educativo que estará ligado al mejoramiento del personal docente y, especialmente, en su formación.

El profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, es quien contribuye y ayuda al desarrollo humano, apoya a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el

desarrollo de la cultura (Blat y Marín, 1980). Todo este ejercicio hace parte de una actividad social y cultural. Esto lleva a que en esta profesión nada está dicho o establecido, todo depende del contexto, ya que alumnos, ambiente y docentes se diferencian en muchos factores. A su vez, esto determinará, como afirma, Hargreaves (1996), que el trabajo sea más fácil o más difícil, más fructífero o fútil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional y el comportamiento del estudiante.

En 2005, la UNESCO, a través de la revista PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), hace un estudio minucioso del protagonismo docente en el cambio educativo de la región. En él se concluye, principalmente, que algunas reformas han permitido lograr algunos avances en el ámbito educativo, algunos ejemplos son: la descentralización educativa, la creación de programas para mejorar la calidad y la evaluación de aprendizajes por parte de las instituciones y el asumir la responsabilidad de llevarlas a cabo. Sin embargo, también afirma que “En la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar.”, ya que “A nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar...” (Vaillant, 2005), y esto arroja como resultado que la realidad educativa, en cuanto a calidad, desmienta las promesas de mejora realizadas. Uno de los factores determinantes en el análisis de estos fenómenos fue “el trabajo docente, el deterioro de su profesión” y la formación recibida.

No obstante, esto no solo sucede en los países latinoamericanos, donde las investigaciones acerca de la formación docente son muy escasas y por ende las propuestas, esta es una problemática que ha sido trabajada ya hace algunos años en el contexto español. Quienes se empezaron a preocupar por la profesión docente, su rol y especialmente su formación. Ana Cristina Vásquez Aragonés (2009), en su investigación acerca de la

formación inicial para el nuevo perfil del docente, parte de la necesidad de mejorar la formación que reciben los futuros educadores y, de esta manera, crear una identidad profesional que unifique la teoría y la práctica, y así definir su perfil como profesional de la educación.

El objetivo principal de la investigación se basó en determinar las características que debe tener un programa de formación para el profesorado. Se usaron como instrumentos de recogida de datos, tanto cuantitativos (cuestionarios a alumnos y profesores), como cualitativos (entrevistas a profesores y grupos de discusión virtual con alumnos). Este proceso tuvo una duración de cuatro años (entre 2004 y 2008). 504 alumnos de pregrado fueron cuestionados sobre la formación inicial recibida para ser docentes, haciendo énfasis en la importancia que ellos le otorgaban a la formación teórica y práctica, como también si dentro de su formación recibían información acerca de la realidad de los centros educativos de la región. Por otra parte, 52 profesores contestaron un cuestionario que pretendía observar la opinión que estos tenían de su labor y de la importancia y el peso que debe tener el plano teórico-práctico en la formación de los futuros maestros. 10 de los profesores, que presentaron el cuestionario, fueron escogidos para ser entrevistados, allí se les indagó, principalmente, por la necesidad de consolidar la formación práctica. Por último, se abrió un grupo de discusión virtual, el objetivo era conocer qué creían, los futuros docentes, que debería tener un profesor y qué cualidades consideraban fundamentales en su perfil.

Con respecto a lo cuantitativo, los cuestionarios arrojaron que el 51.2% consideran que los módulos teóricos son nada o poco útiles, el otro 48.8% consideran que este aspecto es bastante o muy útil. La opinión acerca de la utilidad de las prácticas determinó que el



71.2% de los estudiantes afirma que las prácticas son bastante o muy útiles. El resto del porcentaje, 28.8%, está dividido en las otras opciones: nada o poco útiles.

Desde lo cualitativo, los profesores en las entrevistas enfatizaron tres aspectos: 1. Enseñar la labor docente les lleva a actualizarse constantemente. 2. La enseñanza está en constante evolución, por lo tanto, la parte práctica es fundamental, porque nutre la experiencia docente y el ejercicio de la labor en el entorno educativo. 3. La práctica tiene una ventaja sobre la teoría, puesto que la formación docente está ligada a la relación con el entorno educativo. En general, las respuestas de los docentes giraron en torno a la necesidad de una buena formación para hacer frente a la labor y desarrollarse como profesional. Enfatizan en que los futuros docentes “tienen que saber cómo aprenden los alumnos para poder enseñarles y a esto, además, hay que añadirle la didáctica propia de cada área...” Por otra parte, la mayoría de los entrevistados afirma que “la formación teórica y las prácticas, del futuro docente, deben ir juntas, porque se aportan beneficios mutuamente al poder trasladar los aprendizajes de un ámbito a otro.” (Aragonés, 2009)

Y, por último, la investigadora destaca que los entrevistados tienen plena consciencia de que la formación puede ser un motor de cambio educativo, y que el problema actual de la educación consiste en que los estudiantes tienen muy poco interés por el aprendizaje. Sin embargo, sostienen que está en la formación teórico-práctica del docente una respuesta y solución positiva a este aspecto.

Asimismo, en el contexto latinoamericano, la formación del docente ha sido poco investigada, por lo tanto, se han ido haciendo generales y repetitivas las diferentes concepciones especializadas sobre el tema, sin tener en cuenta la voz y la experiencia de los implicados en el problema. Por lo tanto, las variaciones y apuestas son insuficientes en

materia de políticas educativas, que promuevan la mejora de la formación docente. Incluso, a pesar de que hay un reconocimiento del papel clave que tiene la educación que recibe el futuro profesorado:

*Los programas cortos y planes de estudios altamente teóricos suelen sacrificar la práctica en el aula y la preparación de las materias, aspectos fundamentales en la formación de buenos maestros. Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, un cuerpo docente mal capacitado, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas... (Vaillant, 2005)*

Hace falta un verdadero respaldo por parte de las instituciones educativas de educación superior, que deben estar en constante actualización y remodelación de currículos que estén encaminados a dar solución a las demandas que nos presenta esta nueva era.

Por otra parte, vale la pena hacer hincapié en algunas iniciativas que se han llevado a cabo en la región para mejorar la calidad docente. Mientras Colombia sigue empeñado en premiar económicamente a los maestros a través del Programa Nacional de Incentivos y Premio Compartir al Maestro, por citar dos ejemplos; Chile brinda, a través de Premios de excelencia y la Ley de Estatuto de los profesionales, incentivos no monetarios, tales como la profesionalización docente y estabilidad laboral; en Argentina, por su parte, con la ayuda de la Red Federal de Formación continua, se ha creado un sistema articulado de instituciones para la formación docente (Vaillant y Rossel, 2004). Esto, de igual manera, se traduce en desarrollo y evolución educativa, en consecuencia, en mejoramiento de la calidad educativa.

En Colombia, un país donde se establecen leyes para todo, las disposiciones legales, con respecto a la educación, se quedan en la jurisdicción y no se trasladan, en la mayoría de los casos, a la realidad. El Capítulo II de la Ley 1150, Ley General de Educación, se hace énfasis en la formación de Educadores. El Artículo 109 dictamina:

*...formar un Educador de la más alta calidad científica y ética, b) desarrollar la teoría y práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico y d) preparar Educadores a nivel de pregrado y de postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (M.E.N., 1994).*

La misma Ley responsabiliza a las instituciones de educación superior y universidades de formar y mantener en constante actualización sus programas de pregrado y postgrado. Empero, estas políticas y medidas que se han llevado a cabo “están lejos de responder a la complejidad y la urgencia de la situación y, más bien, están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la desprofesionalización del magisterio.” (Torres, 2017) Además de la poca participación de los mismos docentes en los procesos de reforma que a través de los años se han llevado a cabo.

Por consiguiente, en nuestro país parece que no hay unificación de criterios al momento de pensar mejorar la calidad de la educación a partir de las nuevas demandas que nos plantea la sociedad actual. Siendo la más importante, el planteamiento de un nuevo rol docente y un nuevo modelo de formación docente, como lo afirma Rosa María Torres (2017), el presupuesto destinado para esto es muy bajo, casi nulo. En definitiva, todo esto repercute en su accionar pedagógico, en el que a pesar de los retos y problemas que le

plantea el contexto, en muchas ocasiones no posee los conocimientos necesarios o no sabe cómo llevar a la práctica los contenidos teóricos vistos en su formación inicial.

De tal manera que, en efecto, si se piensa, se reformula y se mejora la formación que recibe el maestro, probablemente esto repercutirá en su acto de enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes. En el caso de la lectura, específicamente, varios estudios han detectado que la deficiencia lectora está directamente influenciada por la falta de conocimiento didáctico del maestro. Cuestión que hace “parte de su formación y ejercicio profesional, 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) Así que esto continuaría con la premisa de que detrás de un buen docente, muy probablemente está toda su formación ideológica, pedagógica y didáctica, para llevar a cabo procesos de enseñanza que sean realmente significativos.

En conclusión, esto nos permite afirmar que hace falta, desde las entidades científicas y de investigación educativa, pedagógica, psicológica, entre otras, una entera disposición y acción para analizar, como primera medida, cómo se está formando a los docentes de lengua, específicamente, para la enseñanza de la comprensión de lectura en nuestro país y en cada uno de los contextos locales. Esto seguramente nos llevará a deducir que todos los estamentos políticos, sociales y educativos deben replantear las estructuras implicadas para así generar un cambio progresivo, crítico y propositivo que dé respuestas concretas a lo que inmediatamente nos solicita el momento histórico en el que vivimos.

## **Cierre de capítulo**

La sociedad actual nos plantea nuevas necesidades. El ser humano vive hoy en día en un mundo donde reina el caos de la información, donde las tecnologías, desde diversos escenarios, son vistas como un reemplazo de la labor docente y educativa. El estudiante de esta nueva era tiene acceso casi ilimitado a la información, pero continúa teniendo serias deficiencias al momento de realizar procesos que le permitan comprender lo que lee. Esto se traduce en un problema que está repercutiendo sobremanera en el ámbito social, político y hasta económico. Zigmun Bauman, Umberto Eco y Noam Chomsky han analizado esta situación y consideran que definitivamente el cambio debe darse desde el mismo sistema educativo.

En el caso de Colombia, la situación docente y su formación están incidiendo en la calidad de la educación. Un sistema educativo donde prima el beneficio económico sobre la formación y actualización permanente del profesorado está condenado a un anacronismo distópico. Esto se evidencia también en el poco interés investigativo de las comunidades científicas por el tema. Aunque en la Universidad Pedagógica de Colombia se han llevado a cabo discusiones de corte teórico, el aspecto práctico (experimental) ha sido dejado a un lado. Todo esto lleva a no tener un camino claro de debate, discusión y reformulación de los aspectos que están influenciando negativamente a todo nuestro sistema educativo.

El siguiente capítulo responde a la necesidad de investigar acerca de cómo se forma a los futuros educadores de lengua en una sociedad que tiene unos niveles paupérrimos de comprensión lectora.

## **Capítulo III: Marco metodológico de la investigación**

### **3.1. Introducción**

En el siguiente capítulo se retomará la pregunta de investigación y los objetivos planteados, de esta manera, se comenzará a configurar el diseño metodológico, se presentarán los instrumentos de recogida de datos, así como su validez y parámetros de calidad. El capítulo está dividido en subcapítulos. En el primer apartado, se precisa, describe y justifica el método de investigación. En el segundo, se presenta y justifica la población y los participantes de la investigación. En el tercer apartado, se describe el contexto sociocultural, normativo y económico de los participantes y del espacio de investigación. En seguida, se presentan los instrumentos usados y por qué fueron seleccionados para tal fin. En el quinto apartado, se presenta la prueba piloto, la aplicación y ajustes realizados. Seguidamente, se describe el procedimiento de aplicación de los instrumentos de recolección de datos. En el séptimo apartado, se analizan los datos obtenidos, para dar paso, finalmente, a los documentos firmados que dan consentimiento y aval por parte de los participantes y las autoridades de la institución involucrada en el estudio.

### **3.2. Método de investigación**

La presente investigación surge 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. Como ha sido expuesto en el marco teórico, 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 lenguaje, 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.

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).

Como se ha establecido en el marco teórico del presente estudio, 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.

Así que la presente investigación también cumple una función aclaratoria de indistintos planteamientos sugeridos desde otras líneas, donde se ha abordado, principalmente, el tema de la comprensión de lectura desde el plano estrictamente didáctico y estratégico. 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, es la forma ideal para 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.

### **3.2.1. Fases del proceso de investigación**

Al analizar una realidad educativa, desde el paradigma cualitativo, es pertinente asentar un proceso investigativo, un camino que seguir para reflexionar antes, durante y después de la búsqueda que se ha descrito en el planteamiento del problema, los objetivos y los supuestos cualitativos. Este proceso consta de cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo (recolección de datos), análisis y presentación informativa (Monje, 2011).

*La fase preparatoria* es de carácter reflexivo y de diseño. En la etapa reflexiva, se ha planteado el marco teórico como base fundamental de la investigación a partir de la formación del investigador, sus conocimientos y experiencia. También se han tenido en cuenta elementos trascendentales como el contexto (campo de acción), la población (que será descrita detalladamente en el siguiente apartado del capítulo) y la formulación de un problema y unos objetivos claros. En la etapa de diseño, se ha establecido un plan de

acción, una planeación, de las actividades que se llevan a cabo en las fases posteriores, teniendo en cuenta que el paradigma investigativo es de carácter flexible, adaptativo y circunstancial. Por ende, la fase de diseño es constante y propensa a la reformulación.

*La fase de trabajo de campo* es el momento de inmersión e interacción con el contexto y sus participantes. Este acercamiento es la parte empírica de lo planteado en la primera fase. Para este fin, es fundamental el rol que desempeña el investigador. Pues, tal y como lo afirma Morse (1994), “la investigación cualitativa será todo lo buena que lo sea el investigador”, es aquí donde, a partir de su observación y la metodología de recolección de datos diseñada, debe ser perspicaz y pertinente. Finalmente, confiar en el escenario y protagonistas seleccionados es clave en toda esta fase (Monje, 2011).

Tras el trabajo de campo, se empieza a desarrollar *la fase analítica*. Es aquí donde se reflexiona, se interpreta y se comprenden los datos recogidos. A la par, debe haber un momento de filtración de información, que resultará en datos adecuados para empezar a generar inferencias y análisis concretos. Las tareas que se realizan son, según Carlos Arturo Monje (2011): a. reducción de datos, b. disposición y transformación de datos; y c. obtención de resultados, verificación y presentación de conclusiones.

Todo este proceso culmina con la presentación y difusión de las conclusiones. Por lo tanto, es en esta fase donde se hace evidente la comprensión del fenómeno objeto de estudio, a partir de un análisis crítico, y, finalmente, se comparte con la comunidad científica. Así que se debe ofrecer un resumen de los hallazgos y presentar los resultados como apoyo de las conclusiones. Esta fase es completamente interpretativa y crítica.

### 3.3. Población o participantes y selección de la muestra

Una vez definido el problema de investigación, los objetivos y la metodología, se pasa 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 se han categorizado en: *docentes en formación, formadores de docentes de lengua y exalumnos del programa*. Ahora bien, los casos que nos interesan están sujetos a cada una de las asignaturas (o afines) mencionadas con anterioridad. La siguiente tabla representa el número de sujetos investigados por población:

<b>Poblaciones</b>	<b>Formadores de docentes de lengua</b>	<b>Docentes en formación (Último semestre)</b>	<b>Exalumnos del programa</b>
	1	2	1
	1	2	1
	1	2	1
	1	2	1
<b>Total de sujetos investigados</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

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.

Ahora bien, se han tenido en cuenta este número de sujetos/objeto de investigación principalmente porque es factible la recolección de datos y su debido análisis; porque cada sujeto investigado nos puede proporcionar información de calidad para comprender y analizar el objeto de estudio, ya que hay una relación directa entre el docente en formación, el formador de docentes de lengua y el exalumno del programa. Esto responde a lo que Mertens (2005) señala al decir que en el muestreo cualitativo se debe tener en cuenta la identificación de ambientes propicios, en este caso la universidad que ofrece el programa

afín; luego de grupos, y, finalmente, de individuos. En otras palabras, correspondiente al muestreo cualitativo de corte socio-estructural (Katayama, 2014).

Finalmente, debe tenerse en cuenta que en la investigación cualitativa algunas unidades de la muestra pueden ser desechadas o agregadas conforme el estudio vaya avanzando, puesto que el factor principal es que cada uno de los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y del problema de investigación (Mertens, 2005).

### 3.4. Marco contextual

El lugar donde se realizó la investigación fue la Universidad Industrial de Santander, que está ubicada en la carrera 27 con calle 9, Ciudad Universitaria, en Bucaramanga, Santander, Colombia. Es de carácter público (oficial), por lo tanto, un gran porcentaje de su población pertenece a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Cuenta con cinco facultades: Facultad de Ingenierías Físico-Mecánicas, Ingenierías Físico-Químicas, Ciencias, Salud y Ciencias Humanas.



En la Facultad de Ciencias Humanas, se encuentran las Escuelas de: Trabajo Social, Idiomas, Educación, Artes y Música, Derecho y Ciencia Política, Historia, Filosofía y Economía y Administración. Concretamente, la Escuela de Idiomas cuenta con dos programas de pregrado encaminados a la formación de futuros docentes: Licenciatura en Inglés y Licenciatura en Español y Literatura. Este último es el programa que se relaciona directamente con la investigación aquí propuesta, ya que



*Teniendo en cuenta que vivimos y nos desenvolvemos en un mundo cada vez más globalizado, donde las fronteras son más estrechas y las necesidades de formación de los profesionales debe ser integral y amplia, el programa de Licenciatura en Español y Literatura orienta sus estrategias pedagógicas a proporcionar herramientas al estudiante que le proporcionen las competencias necesarias para acceder a mejores condiciones laborales.*

(UIS, 2017)

De tal manera que, los egresados de la Licenciatura son actores sociales con criterios pedagógicos y éticos de alta calidad, y siempre bajo el marco contextual educativo del departamento y del país.

El objetivo principal de la Licenciatura en Español y Literatura es fortalecer la autonomía por aprender e investigar, para así asumir un rol crítico dentro de su cultura y sociedad, principalmente a través del conocimiento de la lengua materna, la comunicación y la formación ciudadana. Así pues, el desempeño profesional del egresado está orientado hacia la enseñanza de niños y jóvenes, por lo tanto, debe mostrar interés y afinidad vocacional para la profesión docente.

El egresado del programa es un ser ético, creativo y estéticamente formado. Por lo cual sus características principales son: comprender, criticar e innovar procesos educativos de la lengua española, la literatura y la comunicación humana. Capaz de intervenir en los procesos pedagógicos y didácticos del lenguaje. Fomenta y realiza investigación en el campo del lenguaje y de la actividad educativa. Todo esto corresponde en esencia a la misión de la universidad, que

*...tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad. (UIS, 2017)*

De esta manera, la Universidad Industrial de Santander tiene como visión para el año 2018 continuar fortaleciendo su carácter público, que busca aportar al desarrollo político, social y cultural de la región, el departamento y la nación.

Por otra parte, en el 2017, la *Revista Dinero* hizo un estudio de las mejores universidades del país en formación docente. Se tuvieron en cuenta solo entidades universitarias, no instituciones de formación técnica ni tecnológica. Entre diversos programas de licenciatura, se tuvieron en cuenta: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Matemáticas y Física, Licenciatura en Español y Literatura. La Universidad Industrial de Santander (UIS) se encuentra en el puesto 8 del ranking (Dinero, 2017). Y *QS University Rankings*, que desde 2011 analiza las mejores universidades de América Latina, ha establecido, en su último estudio, que la UIS está posicionada, entre 300 universidades, en el puesto 75. Entre otros aspectos, sobresalieron “la oferta académica, la reputación de los funcionarios que trabajan para la institución, y en las investigaciones publicadas” (Vanguardia, 2016).

La UIS, como universidad de carácter oficial, cuenta con una población multicultural, por ende, multiétnica, de diversas creencias religiosas y de distintos estratos socioeconómicos. Una de las cuestiones más importantes al respecto es que la universidad cuenta con un muy buen porcentaje de estudiantes de otras ciudades del país.

Finalmente, en cuanto a infraestructura, la universidad y especialmente la Facultad de Ciencias Humanas cuenta con los espacios físicos pertinentes para garantizar una práctica pedagógica adecuada. Las instalaciones cuentan con auditorios para realización de actos masivos académicos, además de contar con espacios de estudio propicios.

### **3.5. 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 humanos, 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.

No obstante, la entrevista como instrumento depende totalmente del investigador, ya que él es el medio de recolección de datos, él es, en su mayoría de veces, el receptor y en otras, el emisor que plantea, cuestiona o pregunta para que el entrevistado ofrezca abiertamente un cúmulo de opiniones que permitan comprender la situación estudiada.

La entrevista también ofrece una ventaja fundamental para esta investigación: la flexibilidad. Esto permite que el acto dialógico vaya modificándose de acuerdo con lo expuesto por el informante, para que así se vayan dando los elementos básicos para entender cómo se forma a los docentes para la enseñanza de la comprensión de lectura.

En la presente investigación se usaron los tres tipos de entrevistas: abierta, semiestructurada y estructurada (Sampieri & Baptista, 2006). La abierta fue realizada teniendo solamente como base unas temáticas afines al fenómeno objeto de estudio, esto se llevó a cabo sobre todo en el pilotaje, lo que ayudó a sentar las bases para una entrevista mejor planificada, con preguntas preestablecidas, es decir, semiestructurada. El acercamiento e inmersión en el ambiente de estudio, proporcionó más información relevante para configurar una guía de preguntas específicas que siguieran un ordenamiento concreto: entrevista estructurada.

Sin embargo, y siguiendo con lo afirmado por Creswell (2005), la mayoría de las entrevistas oficiales se hicieron de manera abierta, para que los informantes no fuesen influidos por la perspectiva del investigador y así expresaran de mejor manera sus experiencias y conocimientos. Como también se mantuvieron siempre los principios de comunicación asertiva, para crear un clima propicio de entrevista entre los participantes (Triviños, 1987).

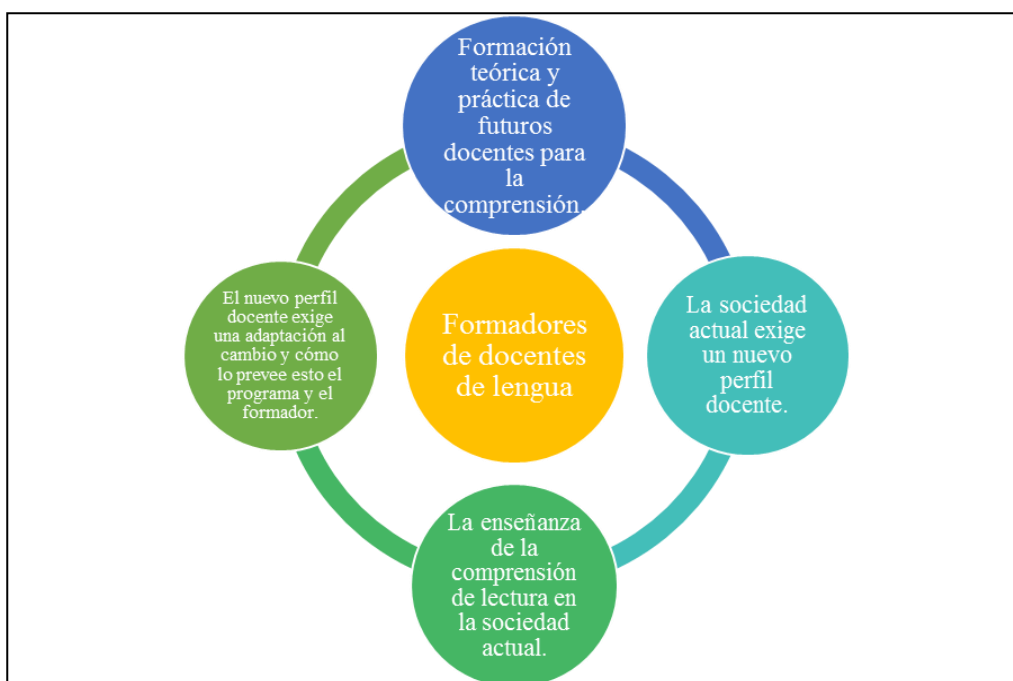
Finalmente, la entrevista posee validez investigativa, ya que asume que el sujeto entrevistado refleja desde su particularidad una construcción de pensamiento social de acuerdo al contexto inmediato. El investigador no busca la verdad, solo las perspectivas de cada entrevistado acerca del fenómeno objeto de estudios.



### 3.6. Prueba piloto

La realización de las entrevistas tenía como retos tres aspectos. Primero, lograr captar la atención del entrevistado y su interés por hablar. Segundo, hacer efectiva, dentro de la entrevista, la focalización hacia los temas deseados. Y tercero, mantener un diálogo ameno y constructivo para que así el entrevistado continuara interesado en la interacción e intercambio de ideas. De tal manera que, la entrevista de pilotaje fue completamente abierta, solo se prepararon algunos temas como medio para empezar a abordar situaciones y cuestiones afines a la propuesta de investigación.

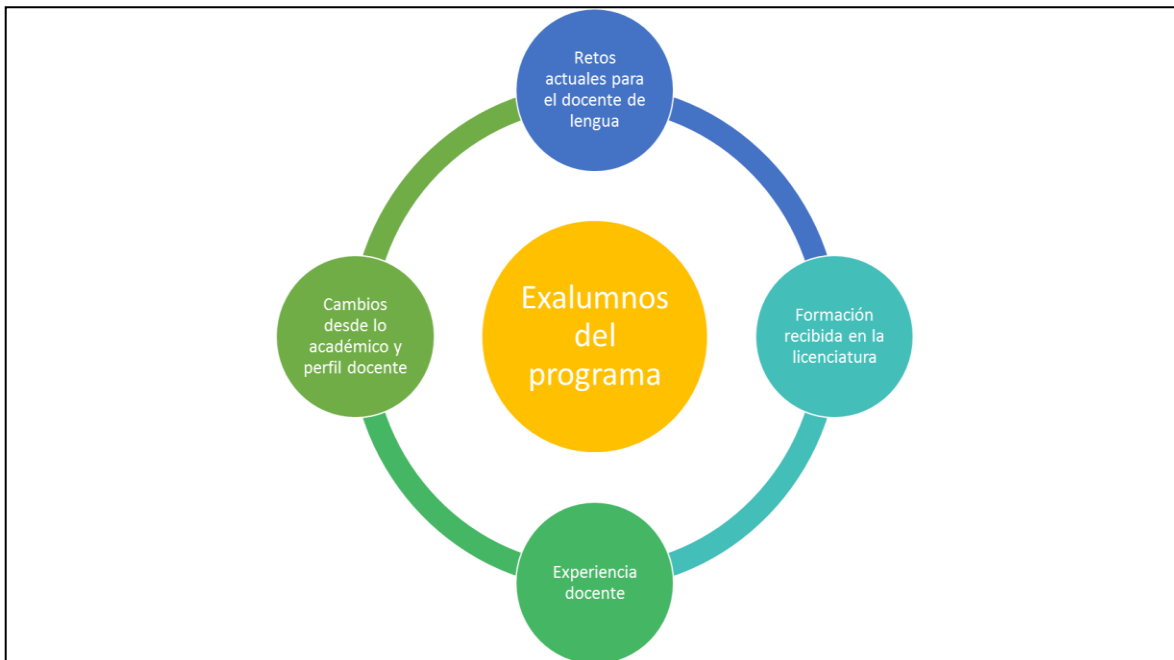
Las entrevistas están divididas en tres partes: las destinadas a los *docentes formadores de lengua* (Esquema 1.1); las dirigidas a los *docentes en formación* (Esquema 1.2); y las enfocadas en los *exalumnos del programa* (Esquema 1.3). A continuación, se presenta la lista de temas inicialmente propuestos para llevar a cabo las entrevistas según su categoría:



**Esquema  
1.1**



*Esquema 1.2*



*Esquema 1.3*



Estas dos primeras aproximaciones fueron piloteadas en junio de 2017. A dos formadores, a dos docentes en formación y a un exalumno. Al momento de su realización, las consignas propuestas dieron muy buenos resultados, pues los entrevistados se mantuvieron atentos a la temática y consideraron de gran relevancia las preguntas realizadas, por ser un tema actual y problemático. Esto conllevó a aceptar las consignas planteadas, pero también a considerar algunas otras para hacer aún más enriquecedora cada una de las entrevistas. Otra cuestión fue la recopilación y transcripción de los datos obtenidos. En este sentido, la información de cada participante fue fragmentada por temática. Cada entrevista arrojó cuatro archivos distintos, por lo tanto, se obtuvieron dieciséis archivos. Esto permitió realizar un análisis inicial a partir de las respuestas e ideas expuestas por parte de los informantes de manera ordenada y constructiva.

A partir de todo este procedimiento se elaboró una nueva entrevista, en este caso semiestructurada, por categoría. Esto con el fin de poder fragmentar más eficientemente por temáticas (códigos). El siguiente esquema (1.4) se muestran las preguntas incluidas que se corresponden a cada población:

<b>Formadores de docentes de lengua</b>	<b>Docentes en formación</b>	<b>Exalumnos del programa</b>
En la sociedad actual, ¿cuáles son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?	En la sociedad actual, ¿cuáles son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?	Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?
A partir de los deficientes resultados en pruebas locales, nacionales e internacionales, ¿uno de esos grandes retos es enseñar a comprender?	La comprensión de lectura es concebida como el gran reto en esta nueva sociedad de la información, ¿cuáles considera que son las herramientas necesarias	Desde su formación de licenciado en español y literatura, ¿considera que le dieron las herramientas necesarias para asumir estos retos que plantea?

	para afrontar este reto?	
Como formador de docentes de lengua, ¿qué importancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura en la sociedad actual?	De acuerdo con la formación recibida hasta el momento, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura?	Desde su experiencia y según el rol del docente de lengua: ¿Cómo enseñar, en primera instancia, a comprender textos y situaciones?
¿Cuál sería más relevante para enseñar la comprensión de lectura? ¿Más teoría, más práctica?	¿Considera que el programa se inclina más hacia lo teórico o hacia lo práctico?	¿Recuerda alguna asignatura o asignaturas donde se haya propuesto, desde lo metodológico o didáctico o lúdico, llevar a cabo procesos de enseñanza de la comprensión de lectura, por ejemplo?
¿Considera que desde la escuela y el currículo este nuevo reto de enseñar a comprender está concebido?	A partir de la formación recibida, ¿se ha propuesto desde alguna asignatura la comprensión de lectura como reto inmediato y actual?	¿Considera que hubo un desequilibrio entre lo teórico y lo práctico en el programa de licenciatura? ¿Cómo esto incidió en sus comienzos como docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura?
¿El programa ofrece lo necesario para que los nuevos docentes de lengua asuman este tipo de retos de manera responsable y eficaz?	¿Considera que el programa de licenciatura le ofrece lo necesario para asumir este tipo de retos en el contexto educativo local?	¿Qué cambios deben darse, desde la academia y desde la misma perspectiva docente, para que realmente podamos llevar a cabo una transformación que nos lleve a tener una sociedad que comprenda lo que lee?
¿Enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social? ¿Por qué?	¿Enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social? ¿Por qué?	¿Enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social? ¿Por qué?

*Esquema 1.4*

Esta entrevista semiestructura se llevó a cabo desde junio y terminó en noviembre de 2017. El proceso se planteó desde un inicio como un diálogo ameno de acuerdo con las

temáticas relacionadas con el fenómeno objeto de estudio. Inmediatamente, se empezaron a realizar las preguntas de manera ordenada, esto llevó a que los entrevistados no se salieran del tema y se mantuvieran interesados en la interacción. No obstante, es importante recalcar que, en varios casos, la entrevista se tornó dinámica y surgieron nuevas preguntas que no estaban concebidas. Al momento de realizar el análisis, fue mucho más sencillo, ya que cada pregunta enmarcaba una categoría. Todo esto permitió realizar un diálogo entre lo expuesto por el formador de docentes de lengua, el docente en formación y los exalumnos del programa. En resumen, las consignas planteadas en el primer pilotaje y la reforma, llevaron a realizar un modelo de entrevista más ordenado y acorde a cada uno de los informantes.

En conclusión, el procedimiento de pilotaje fue muy acertado, ya que se comenzó con una entrevista abierta para empezar a categorizar lo expuesto por cada entrevistado. Luego se pasó a una entrevista semiestructurada, que mantuviera la cordialidad de la abierta, pero que organizara desde un inicio la información solicitada y la expuesta.

### **3.7. Procedimiento en la aplicación de instrumentos**

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas. Una en junio destinada al pilotaje de los instrumentos de recolección de datos. La otra, en los meses de octubre y noviembre, donde se llevó a cabo las entrevistas oficiales. A continuación, se relata el proceso de aplicación de los instrumentos en la segunda etapa.

Para la realización de las entrevistas se concertó una cita con cada uno de los formadores de docentes de lengua. Lo primero que se les solicitó fue su aval para la participación en la investigación y, por supuesto, el permiso para poder usar la información expuesta. Como se ha dicho anteriormente, cada docente pertenece a una asignatura o disciplina distinta, que se consideró pertinente, puesto que las temáticas trabajadas son afines al fenómeno objeto de investigación. En el momento de realizar las entrevistas se tuvieron algunos inconvenientes de disponibilidad horaria por parte de los formadores. No obstante, se llevaron a cabo con normalidad. Algunas entrevistas tomaron más tiempo, de veinte a veinticinco minutos, ya que la temática se tornaba interesante para el docente y el investigador. Otras, de quince a veinte minutos. Es importante recalcar que en ningún momento se limitó el tiempo de entrevista.

Por otra parte, establecer las citas para entrevistar a los alumnos y exalumnos fue más complicada. Sin embargo, como su elección era al azar (solo se tenía en cuenta que pertenecieran al último semestre del programa, por un lado; y por el otro a los exalumnos que se encuentran laborando en la ciudad), se pudieron pactar sin muchos contratiempos. Estas entrevistas, en su mayoría, fueron breves. Las respuestas a algunas de las preguntas

eran concretas, en otras, los docentes en formación y exalumnos se extendían de acuerdo con sus intereses.

Se realizaron dieciséis entrevistas. A cuatro docentes de diferentes asignaturas, a ocho estudiantes de últimos semestres y a cuatro exalumnos del programa. Las entrevistas se realizaron en espacios cerrados donde el ruido o algún acontecimiento no interrumpiera el proceso. En la mayoría de los casos hubo disposición y cordialidad en la interacción dialógica. Al inicio de cada entrevista, se les solicitó que dijeran su nombre y cargo, en el caso de los formadores y exalumnos, y semestre que cursaban, a los docentes en formación. Además de manifestar su aprobación para ser grabados. En todos los casos, hubo una explicación al finalizar la entrevista del propósito de la investigación.

Finalmente, las transcripciones de las entrevistas se encuentran en los Anexos. Con el fin de resguardar la confidencialidad de los entrevistados, no aparecen sus nombres sino la población a la que pertenecen y el número correspondiente al orden en el que se le realizó la entrevista, tal y como lo muestran los siguientes ejemplos: *Formador de docentes de lengua 1*, *Docente en formación 2*, y *Exalumnos del programa 3*.

### 3.8. Análisis de datos

El procedimiento de análisis de datos utilizado es de corte cualitativo. Esta etapa comprende el estudio de los datos y del establecimiento de ideas según el problema y objetivos planteados en la investigación (Mejía, 2007). Se ha dividido en distintas etapas, todas correspondientes a la *fase analítica*, descrita en el apartado correspondiente a la Metodología. Se siguió el modelo planteado por Roberto Katayama (2014): 1. Transcripción del material. 2. Lectura para ubicar los temas y una segunda lectura para hallar relaciones temáticas. 3. Reducción de los datos cualitativos. 4. Registro de datos cualitativos. 5. Tabulación. Disposición y transformación de datos. 6. Análisis descriptivo. 7. Interpretación.

Después de realizadas las entrevistas se hizo el trabajo de transcripción del material, manteniendo la objetividad y fidelidad de lo expuesto por cada uno de los informantes. Inmediatamente se hizo una primera lectura con el fin de empezar a categorizar por temáticas la información consignada en las transcripciones. Luego se llevó a cabo una segunda lectura con el fin de establecer conexiones de tipo temático entre lo expuesto por cada uno de los informantes.

A partir de los datos recolectados en las entrevistas, se hizo el proceso de reducción. En un primer momento, se elimina, de cada una de las transcripciones, textos repetitivos, frases incoherentes, entre otras. Con el texto limpio, se pasa a leer y releer la información. De esta manera se empiezan a categorizar según su carácter representativo (correspondiente al fenómeno objeto de estudio) y de fiabilidad de los datos. Esto debe estar sujeto a unidades de análisis establecidas (oraciones, frases, párrafos), para señalar relaciones,

semejanzas o similitudes temáticas. Por último, se le da un nombre o codificación a cada denominación.

Partiendo de lo anterior, se hace un registro de los datos en un esquema de codificación según las categorías determinadas o propiedades halladas (Katayama, 2014). La forma de registro usada es la de índice temático. Lo que permite una clasificación práctica y ordenada de las categorías encontradas.

En el proceso de tabulación se usan cuadros comparativos o diagramas para condensar y organizar la información (comparación constante), y de esta manera poner en evidencia las características y relaciones instituidas. Esto, por un lado, facilita el análisis de los datos y, por otro, que los datos puedan ser incorporados en la difusión de las conclusiones.

La etapa de análisis descriptivo busca, principalmente, a partir de la intervención del investigador, atribuirle un significado o sentido a los datos recogidos y tabulados. Se presentan tal y como están relacionados, de manera clara y objetiva.

Finalmente, la última etapa del análisis es la interpretativa. Es en esta fase, donde el investigador interactúa con los datos recogidos y tabulados, comprendiendo y planteando explicaciones de los fenómenos encontrados. En esta etapa es fundamental establecer con precisión y pertinencia relaciones entre el problema, los objetivos y el marco teórico planteado en la investigación. Todo este proceso de triangulación permitirá el planteamiento de unas conclusiones significativas, válidas y acordes al fenómeno estudiado.

### 3.9. Aspectos éticos

En este apartado se presentan las cartas de solicitud de consentimiento a cada uno de los participantes de la investigación: autoridades de la institución, formadores, docentes en formación y exalumnos entrevistados.



6270 –

Bucaramanga, 27 de octubre de 2017


Profesor  
**ÓSCAR HUMBERTO MEJÍA BLANCO**  
Director de Investigación  
Bucaramanga

Reciba un cordial saludo,

En respuesta a su comunicación de fecha 25 de septiembre de 2017, me permito informarle que autorizo para que el estudiante de la Maestría en Educación, Jorge Arturo Rodríguez González, de la universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), realice el Proyecto de Investigación en esta Institución con los docentes y alumnos de diferentes niveles del programa Licenciatura en Español y Literatura siempre y cuando no conlleve ningún gasto y no interfiera en el normal funcionamiento de las actividades propias de la universidad.

Se hace la salvedad que la institución no puede asumir los costos de afiliación ARL alguna, por cuestiones de orden legal, este trámite estará a cargo del estudiante y presentarlo junto a la afiliación a la EPS a esta Escuela antes de iniciar la actividad.

Atentamente,

  
**EDGA MIREYA URIBE SALAMANCA**  
Directora, Escuela de Idiomas  
Universidad Industrial de Santander

Universidad Industrial de Santander  
Facultad de Ciencias Humanas  
Escuela de Idiomas  
Teléfono 7 634 40 00 ext.2254 / 2238 / telefax 6 32 21 51  
[escletidp@uis.edu.co](mailto:escletidp@uis.edu.co)

Ciudad Universitaria, Carrera 27 – Calle 9 Edificio Facultad de Ciencias Humanas, primer piso



### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:

Jonnathan Leonardo González V.

Firma del Participante:

[Firma manuscrita]

Fecha:

1/11/2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Juan Diego Pedraza Barragán

Firma del Participante: Juan Dujó

Fecha: 3 - Nov - 2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

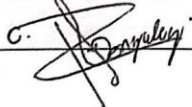
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Jessica Andrea Gonzalez Rojas

Firma del Participante: 

Fecha: 01/NOV/2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

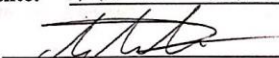
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Alvaro Garroño Guevara.

Firma del Participante: 

Fecha: 01-Nov. 2017.

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Diana Marcela Villamizar Abiel

Firma del Participante: Diana V. Abiel

Fecha: 11/11/17

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:

Laritzka Juliana Pendoza Villamizar

Firma del Participante:

Laritzka Juliana Pendoza V.

Fecha:

1/11/17

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Yelson Fabián Fuentes Durán

Firma del Participante: Yelson Fuentes

Fecha: 3 de noviembre 2017.

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:

José Alejandro Gómez Rodríguez

Firma del Participante:

[Firma manuscrita]

Fecha:

03 / Nov / 2017



### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:

*Jonathan F. Gómez Rodríguez*

Firma del Participante:

Fecha: 01/11/2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

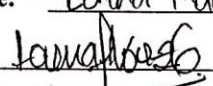
---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Loana María Flores González  
Firma del Participante:   
Fecha: Noviembre 1 / 2017.

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Nataly Andrea Cobos

Firma del Participante: Nataly A Cobos

Fecha: 20 de octubre de 2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Oscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le podrá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

---

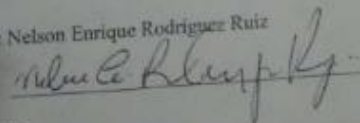
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Oscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Nelson Enrique Rodríguez Ruiz

Firma del Participante: 

Fecha: 27 de noviembre 2017

## Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Jhon Alexander Monsalvo Florz

Firma del Participante: Jhon A. Monsalvo F.

Fecha: 2 de noviembre de 2017

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

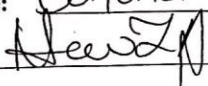
Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante: Dayana Zata Acuña

Firma del Participante: 

Fecha: 27/10/2017

## Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.


---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:  Diana Marcela Pedraza Díaz

Firma del Participante: Diana Marcela Pedraza Díaz

Fecha: 6 de noviembre 2017

## Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes una clara explicación de la naturaleza de la investigación, así como el rol que van a desempeñar dentro de esta.

La presente investigación es dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco, Magister en Literatura y actual docente de la Universidad Industrial de Santander; y Jorge Arturo Rodríguez González, Licenciado en español y literatura de la Universidad Industrial de Santander y aspirante a Maestrante en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. La meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura. El proyecto de investigación lleva como nombre: LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LENGUAJE PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando su nombre completo. Una vez transcritas las entrevistas, los audios serán guardados con total discreción y no serán difundidos en ningún medio.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Óscar Humberto Mejía Blanco y realizada por Jorge Arturo Rodríguez González. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es conocer las perspectivas que tienen, tanto docentes formadores como futuros docentes -en formación- acerca de los contenidos teóricos y prácticos de la carrera de Licenciatura en español y literatura.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito, fuera de los de este estudio, sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio en algún otro momento, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Jorge Arturo Rodríguez González al teléfono 304 589 9974 al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante:

*Rafael Alberto Barragán Gómez*

Firma del Participante:

*[Firma manuscrita]*

Fecha: 30 Noviembre de 2017



## **Cierre de capítulo**

El anterior capítulo describe la planeación y ejecución del proceso de investigación, fortalezas e inconvenientes. El método usado fue el cualitativo, lo que permitía realizar una reflexión profunda del fenómeno de la formación del docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura, estableciendo con los directamente implicados, formadores y docentes en formación, un diálogo constructivo del rol que desempeñan en el medio educativo al que pertenecen. La entrevista fue el instrumento adecuado para realizar este estudio de caso, ya que, proporcionó datos relevantes, que seguramente sentarán las bases para futuras investigaciones.

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados obtenidos, una descripción detallada del análisis de datos realizado, la confiabilidad y la validez de la investigación.

## Capítulo IV: Resultados y análisis de datos

### 4.1. Introducción

A lo largo de este capítulo se pretende mostrar el proceso de análisis, interpretación y los resultados obtenidos de los datos recogidos en las entrevistas a *docentes en formación, formadores de docentes de lengua y exalumnos del programa* de Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander. Todo esto con el propósito de llegar a comprender con profundidad, y dar respuesta a nuestra pregunta de investigación: **¿Cómo se forma al docente de lengua, en una institución pública de educación superior de Bucaramanga, para la enseñanza de la comprensión de lectura?**

El objetivo general que se ha planteado en este proyecto de investigación es conocer cómo se forma (desde lo teórico y lo práctico) al docente de lengua, para la enseñanza de la comprensión de lectura, en una institución superior oficial de Bucaramanga. Además, se incluyen otros objetivos, más específicos, relacionados con el rol que desempeña el docente formador, el docente en formación y el exalumno del programa, y cómo esto incide en la enseñanza de la comprensión de lectura. Dichos objetivos específicos son:

1. Interpretar, desde la perspectiva de los estudiantes actuales y a punto de graduarse, cuáles son los factores que inciden en la formación del docente de lenguaje para la enseñanza de la comprensión de lectura.

2. Comprender cómo se ha planteado desde la perspectiva del docente formador la enseñanza de la comprensión de lectura en los estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura o a fin.

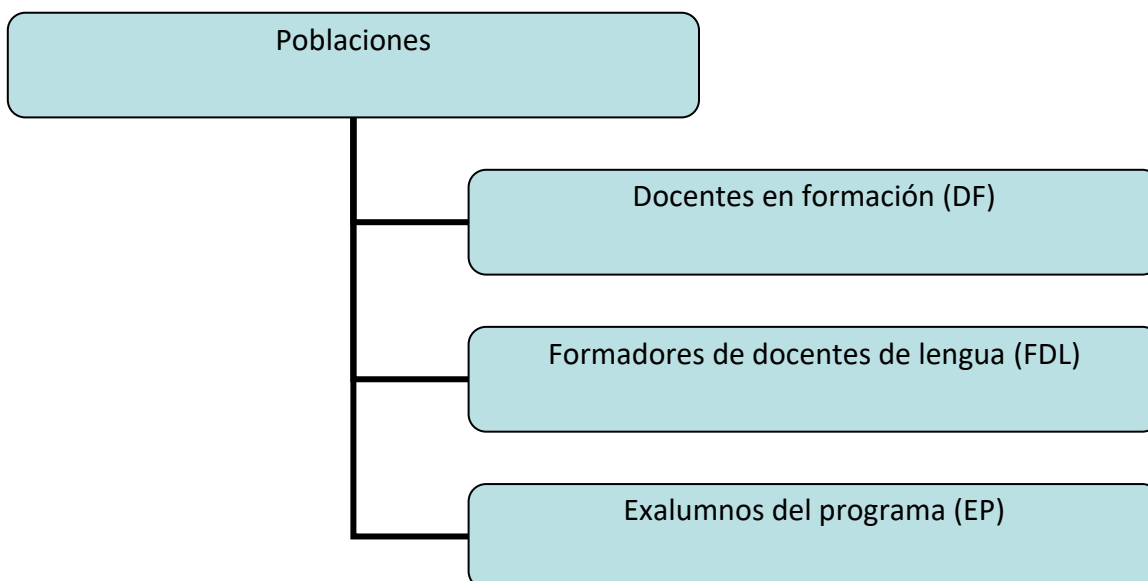
3. Analizar las perspectivas del estudiante actual, el docente formador y el exalumno a partir de cómo se está formando y cómo se formó, y cuáles son las incidencias de esta formación recibida en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura.

Para cada uno de estos objetivos se ha ejecutado un instrumento de recogida de datos: la entrevista semiestructurada. El análisis de estos resultados surge, principalmente, de las tres poblaciones anteriormente nombradas y una comparación constante con teorías existentes e hipótesis planteadas por el observador, para así generar inductivamente ideas teóricas a partir de los datos recolectados.

## 4.2. 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.

El siguiente esquema representa los diferentes códigos (entre paréntesis) con los que se distinguirán las poblaciones de cada uno de los participantes (informantes):



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.

Las entrevistas realizadas para cada población están descritas en el marco metodológico (Capítulo II del presente trabajo). Se debe aclarar que el tipo de entrevista utilizado es la entrevista semiestructurada, herramienta dinámica y variable, ya que tiene un guion como modelo, pero puede salirse de este esquema con el fin de ahondar en temáticas del interés del investigador y del proyecto en sí. Por consiguiente, se debe aclarar que la entrevista en sí es un pretexto que enfoca, de alguna manera, al informante y lo centra bajo una temática determinada, lo que, finalmente, llevará a delimitar unas categorías de análisis.

Ahora bien, las respuestas proporcionadas por las tres poblaciones ante las preguntas que se plantearon han dado información pertinente de acuerdo con la pregunta y los objetivos de la presente investigación. No obstante, han dejado la necesidad de profundizar sobre aspectos que no se habían preconcebido y que pueden ser objeto de otro estudio.

La primera población, DF, fue principalmente indagada sobre los retos que tienen como futuros docentes de lengua en el contexto inmediato y actual, así como también de la formación recibida, específicamente, en la formación para la enseñanza de la comprensión de lectura. También se le indagó por el tipo de formación recibida y las incidencias que esto tiene en su próxima labor educativa.

La segunda población, FDL, respondió a diversas preguntas que buscaban conocer desde su perspectiva docente, cuáles eran los retos a los que se enfrentaban los DF en el contexto inmediato y actual. También se les cuestionó sobre la formación teórica y cómo la equilibraban con la formación práctica. Otras preguntas iban dirigidas a conocer cómo se enseñaba a enseñar la comprensión de lectura. Y, finalmente, cómo esta formación podía transformar desde lo educativo el ámbito social y cultural de la población.

La tercera población, EP, fue indagada sobre su experiencia docente, sobre la formación recibida y cómo todo esto les ayudó a construirse como maestros de lengua. Además, se les preguntó sobre si el programa académico concebía el cómo enseñar la comprensión de lectura. Por último, se les hicieron preguntas con respecto a las incidencias en sus carreras docentes de la formación práctica y teórica.

#### **4.2.1. Entrevistas a docentes en formación (DF)**

El diseño de la entrevista era abierto, así que se plantearon siete cuestiones que los DF podían contestar de forma espontánea y en un ambiente cordial. Las preguntas, generalmente, se plantearon en el orden en que aparecen en guion de la entrevista. Sin embargo, al tratarse de una entrevista semiestructurada, es normal que las preguntas cambien en su orden o planteamiento, puesto que era de mucha importancia establecer un

diálogo racional y metódico con el informante. Los DF se sintieron en completa libertad de responder a las preguntas, mostraron interés en el tema y expresaron lo que ellos consideraban prudente y pertinente.

La siguiente es la guía de preguntas de la entrevista realizada:

---

### **Guion de la entrevista a Docentes en formación**

---

1. En la sociedad actual, ¿cuáles son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

---

  2. La comprensión de lectura es concebida como el gran reto en esta nueva sociedad de la información, ¿cuáles considera que son las herramientas necesarias para afrontar este reto?

---

  3. De acuerdo con la formación recibida hasta el momento, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura?

---

  4. ¿Considera que el programa se inclina más hacia lo teórico o hacia lo práctico?

---

  5. A partir de la formación recibida, ¿se ha propuesto desde alguna asignatura la comprensión de lectura como reto inmediato y actual?

---

  6. ¿Considera que el programa de licenciatura le ofrece lo necesario para asumir este tipo de retos en el contexto educativo local?

---

  7. ¿Enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social? ¿Por qué?
- 

Las dos primeras preguntas hacen referencia a los grandes retos que deben asumir los nuevos docentes de lengua, sobretodo, el de la enseñanza de la lectura y el de la enseñanza de la comprensión. Además, a partir de estas cuestiones, los docentes ratifican su rol y el compromiso social que supone su actividad docente.

La tercera y cuarta pregunta plantea la necesidad de un equilibrio en los planos teórico y práctico de la formación recibida. Cabe aclarar que, aunque se esperaba que se hiciera alusión a un desbalance (lo teórico por encima de lo práctico), lo que interesaba

realmente era el cómo se consolida la formación teórica a través del ejercicio práctico dentro de la carrera de Licenciatura en Español y Literatura.

La quinta cuestión busca conocer, específicamente, la formación obtenida con respecto al aprendizaje recibido para enseñar las disciplinas comprendidas en el programa de licenciatura y que guardan una relación estrecha con la enseñanza de la comprensión de lectura. Esto está muy relacionado con los retos que se plantearon en las dos primeras preguntas.

La sexta y séptima pregunta están enfocadas en el ejercicio práctico de la docencia y el rol del docente en el contexto inmediato y actual. Además, se plantea también cómo la labor docente puede llegar a ser un elemento, muy fuerte, de transformación social, política y cultural, a través de la enseñanza de la comprensión de lectura y de situaciones comunicativas básicas y complejas.

Por otra parte, la elección de los participantes fue al azar, sin embargo, debían cumplir con unos requisitos mínimos: 1. Ser estudiante de último semestre de la Licenciatura en Español y Literatura. 2. Estar, actualmente, realizando sus prácticas pedagógicas y su proyecto final de práctica. De aquellos que cumplían con los requisitos, se eligieron ocho, quienes, desde un primer momento, se sintieron interesados en colaborar con la investigación. Las citas para las entrevistas fueron concertadas con ellos, la mayoría de estas se llevaron a cabo en el mes de noviembre del presente año.

#### **4.3. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población DF**

El análisis es cualitativo y basado en el enfoque de la Teoría fundamentada, que se explica con mayor rigurosidad en el Capítulo III del presente trabajo. En consecuencia, el



método de análisis por categorías corresponde a una *Comparación constante* entre lo interpretado de las entrevistas (categorización), el análisis y la relación con teorías existentes, para la generación de nuevas ideas teóricas, que surgen de los datos y estos le sirven de apoyo. Es importante resaltar que no se presentará el análisis desde las preguntas realizadas en las entrevistas, ya que el cuestionario fue tan solo un pretexto para localizar las categorías y subcategorías que guardaran una relación directa con la pregunta y los objetivos de investigación.

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
- Formación y contexto
- Compromiso social

#### **4.3.1 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:

#### 4.3.2. 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 conciban 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.

#### **4.3.3. 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 (2013) “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, 2013). 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, 2013).

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 academicista, 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).

#### **4.3.4. Categoría 4: Formación y contexto**

Otro de los aspectos encontrados, en las intervenciones realizadas por los DF, fue la relevancia que tiene para el docente de lengua el conocimiento de la población, el contexto socio-económico, puesto que esto trastoca e incide en su ejercicio de planeación y ejecución práctica. Apartados como los siguientes lo evidencian:

*Nuestro papel como profesores de lenguaje, aún más en el postconflicto y en la coyuntura actual que tiene que ver con los diálogos que se están llevando actualmente con la guerrilla del ELN o la coyuntura nacional de movilización, uno dice qué tiene que ver toda esta situación con el entorno de la enseñanza. Tiene que ver muchísimo, eso sería una lectura global, la lectura de mi contexto (DF5).*

*...supongamos que una teoría desarrollada en los ochenta todavía se sigue viendo sin tener en cuenta que el contexto de los ochenta ya no es el contexto de los ochenta y, por lo tanto, debería desarrollarse una teoría educativa para el actual contexto en el que vivimos (DF8).*

*El aspecto socio-económico de la población, el contexto, diferentes cosas hacen que esto sea un poco más difícil, pero ese es nuestro reto, ¿no?, dejar eso de lado y empezar a generar esa coherencia (DF1).*

Los entrevistados piensan en cada una de las variables que determinan la forma de enseñar y demarca unos objetivos que respondan a unas necesidades sociales y culturales. DF5, por ejemplo, manifiesta que la enseñanza de la lengua debe estar muy ligada a los problemas y situaciones actuales por las que atraviesa el país. Es decir, la importancia de leer y entender el contexto para poder llevar a cabo procesos de enseñanza. Por otra parte, DF8 recalca la necesidad de desarrollar teorías que compaginen con la actualidad de nuestro contexto inmediato, cuestión que DF1 plantea desde la dificultad que nos plantean las poblaciones menos favorecidas de nuestro contexto local y nacional. Es posible evidenciar que la formación recibida por DF abarca también el ser, la integralidad del maestro y la consciencia de que su ejercicio puede repercutir positivamente en diversas poblaciones. Sin embargo, su ejercicio práctico debe ponerlo cara a cara con las diversas realidades que se encuentran afuera de la academia, en lugares aislados, olvidados por el estado o en lugares donde las condiciones son óptimas. La doctora Rosa María Torres (2017) -Exministra de Educación de México- habla de que la formación docente requiere afinarse en situaciones concretas, planteando el desafío de construir *certezas situadas*. El sistema educativo y la academia tiene una responsabilidad enorme de encontrar espacios de

diálogo constante con otras instituciones educativas, donde generalmente sus egresados van a realizar su ejercicio docente, por lo tanto, este contacto debe generar unas descripciones de contexto, que se tienen que compartir con los DF y hacer que estos conozcan directamente estas situaciones, que en muchos casos son adversas, pero que, al fin y al cabo, terminan afectando su actividad práctica.

#### **4.3.5. Categoría 5: Compromiso social:**

De la anterior Categoría, inevitablemente, se desprende la concepción del DF de que existe desde lo académico y por la formación recibida un compromiso con la sociedad:

*Nuestro papel es relevante en la medida que utilicemos lo social. Es una de mis propuestas, en las discusiones que tengo con mis compañeros, si vamos a hablar de educación, vamos a hablar desde lo social. Y no vamos a extraernos y no vamos a ser un académico de escritorio (DF5).*

*...creo que también mi reto está muy ligado a ese compromiso con la sociedad en general de aportarle mejores personas que sepan comunicarse, que, creo yo, que es como lo más importante de los profesores de lengua. No que, no necesariamente que el estudiante irle a enseñar un montón de gramática y demás, sino más habilidades comunicativas (DF8).*

Esta consciencia del DF de que su papel va más allá de ser un sujeto con conocimientos a un sujeto que media conflictos y propone soluciones a partir de sus capacidades y saberes, lo convierte en un sujeto polivalente, en un profesional reflexivo, en un intelectual crítico y transformador, que no solo domina los saberes, sino que también comprende las culturas y realidades locales. De esta manera, el DF responde al llamado

urgente que le hace su sociedad. Todos estos aspectos, los concibe la UNESCO en *Sobre el futuro* (1990) e *Informe Mundial* (1998), donde habla del *docente deseado*.

#### **4.4. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población EP**

El análisis realizado a esta población cumple principalmente con un objetivo en específico, tener una perspectiva externa de aquellos docentes que se formaron bajo el mismo programa de Licenciatura en Español y Literatura y que se encuentran hoy en día laborando en diferentes instituciones de secundaria, exalumnos del programa (EP).

La población se eligió al azar y debían cumplir con unos requisitos mínimos: 1. Ser egresados de la Licenciatura en Español y Literatura. 2. Estar actualmente laborando en la educación básica o media (secundaria). El total de entrevistados fue de cuatro EP.

El modelo de entrevistas también fue abierta, semiestructurada y dinámica. Se tuvo en cuenta el siguiente guion para llevar a cabo las preguntas, sin embargo, estas solo funcionaron como pretexto para obtener datos de interés de la presente investigación. El proceso de entrevista fue cordial, asertivo y muy enriquecedor. Los entrevistados se mantuvieron atentos a las preguntas y mostraron un gran interés en las temáticas planteadas y en el propósito de la investigación.

---

#### **Guion de la entrevista a Exalumnos del programa**

---

- ✓ Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

---

  - ✓ De acuerdo a la formación que usted recibió en la licenciatura y recordando sus primeros años de ejercicio docente, ¿qué herramientas le brindó el programa de pregrado para asumir estos retos?

---

  - ✓ ¿Qué incidencia tuvo en sus primeras prácticas docentes la formación teórico-práctica
-

en ese contexto "real"?
✓ ¿Recuerda alguna asignatura o asignaturas donde se haya propuesto, desde lo metodológico o didáctico o lúdico, llevar a cabo procesos de enseñanza de la comprensión de lectura, por ejemplo?
✓ En su caso particular, ¿cómo enseña a comprender un texto?
✓ ¿Qué cambios deben darse, desde la academia y desde la misma perspectiva docente, para que realmente podamos llevar a cabo una transformación que nos lleve a tener una comunidad que lea y comprenda?
✓ ¿Enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social? ¿Por qué?

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
- El rol del docente en la actualidad

#### **4.4.1. 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:

#### **4.4.2. 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).

#### **4.4.3. 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 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).

#### **4.4.4. Categoría 4: El rol del docente en la actualidad**

Esta categoría corresponde con la visión que tienen los EP de ser maestros, de su labor, de su compromiso como pedagogos y de los diferentes papeles que juega en el aula, en la educación y en la sociedad. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ese auto reconocimiento de la labor docente:

*...el hecho de ser maestro tiene que ver mucho con la vocación para enseñar realmente, va a ser muy difícil, tiene que partir de la chispa que tú tienes para poder lograr esos pequeños cambios, que más adelante pueden ser cambios mucho más grandes (EP1).*

*...los pedagogos del momento tendríamos que estar hablando de una pedagogía de la reconciliación, en cuanto a nuestras necesidades, el proceso de paz, todo este cuento. Nosotros deberíamos estar hablando de la creación y del diseño de una pedagogía de la reconciliación y desde allí actuar (EP4).*

*El rol del maestro, es muy complejo, porque uno como docente juega muchos papeles. Gran parte de eso está en cómo el estudiante sea capaz de tenerle a uno*

*confianza en lo que le está diciendo. Que sientan que lo que ellos están tratando de enseñarles es importante para su vida. Y eso toca, a través de la experiencia, que ellos mismos se den cuenta de que eso les está sirviendo no para la inmediatez, sino para su formación integral como tal. Entonces, es una lucha diaria por sentirse uno también motivado en lo que implica la sociedad, la profesión de docente, como tal. Pero hay que hacerlo. Yo pienso que, aunque suene frase de cajón, con que un par logre un porcentaje mínimo de lo que uno espera, ya es ganancia (EP2).*

Los cuatro entrevistados de esta población a lo largo de su proceso de entrevistas reconocieron y evaluaron su rol en esta sociedad actual. EP1 habla de la tan mentada vocación, y cómo esto es un factor determinante para llevar a cabo procesos de enseñanza. Esto conduciría, entonces, a realizar pequeños cambios en pequeños contextos, pero que en algún momento serán grandes aportes. EP4 habla desde la obligación que se tiene como licenciado y pedagogo, de que este, como lo diría Freire (1981), debe ser consciente del mundo y que depende de su acción reflexiva y consecuente. Principalmente, en el momento trascendental en el que se encuentra nuestro país, cuestión que debe ser el inicio de una pedagogía que responda a nuestras necesidades, una de esas, la reconciliación. Es así que el docente juega muchos papeles, como lo afirma EP2, como, por ejemplo, tener la confianza de sus estudiantes y que ellos sientan la importancia de aprender y conocer. Sin embargo, la labor del docente debe ser reconocida, respetada, lo que le brindará esa motivación tan necesaria para seguir cumpliendo su rol.

#### **4.5. Interpretación, comparación y análisis de las entrevistas realizadas a la población FDL**

La siguiente tabla expone las preguntas que sirvieron como punto de partida para la recolección de los datos en esta población:

---

<b>Guion de la entrevista a Formadores de docentes de lengua</b>
✓ Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua que usted está formando?
✓ ¿Qué herramientas le brinda ustedes, desde su asignatura o disciplina para asumir estos retos?
✓ ¿Cómo le enseña a enseñar su disciplina o la comprensión de lectura?
✓ ¿Cómo enseña a enseñar desde lo teórico y lo práctico?
✓ ¿Qué cambios deben darse, desde la academia y desde la misma perspectiva docente, para que realmente podamos llevar a cabo una transformación que nos lleve a tener una comunidad que lea y comprenda?

---

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
- Autoevaluación
- Retos del nuevo docente de lengua

##### **4.5.1. 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.

#### **4.5.2. 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.

#### **4.5.3. Categoría 3: Autoevaluación**

Esta categoría surge a partir de los datos suministrados por los entrevistados que guardan una relación estrecha con lo que ellos opinan de su papel como formadores y del papel que también asumen los docentes en formación dentro de su proceso de aprendizaje.

*...yo creo que es, primero, los dos aspectos que acabo de nombrar, una reflexión interna por parte de la praxis de los docentes, por flexibilizarse un poco como seres humanos también, como profesionales y hacer llegar de una manera mucho más contextualizado ese conocimiento; y de los estudiantes también ponerse la mano en el corazón y decir esto es lo que yo quiero para mi vida o esto es un desvare para mí o quiero salir rápido del paso, ser licenciado fácil o no me alcanzó para la ingeniería o no me alcanzó para... (FDL1).*

*...pero la gran responsabilidad la tenemos cada uno de nosotros, cada docente, ya sea maestro graduado, maestro en formación, de seguir aumentando esas competencias, de seguir adquiriendo, reforzando, mejorando y hasta creando esas*

*herramientas que hagan más óptimo su ejercicio... y una más que debo acotar, es que quizás muchos de los muchachos que entran a la licenciatura tienen como objetivo, algunos, no todos, pero se nota demasiado, no desean ser maestros ni siquiera docentes ni siquiera profesor; quieren ser escritores, literatos, se enfocan en otras líneas e ingresan a español y literatura con unos objetivos diferentes, aun sabiendo, que se van a formar para maestros, pero dentro de sus objetivos no está el serlo. Muchos inclusive afirman que están ahí para sacar una carrera profesional, pero no está dentro de sus deseos el trabajo en este campo (FDL3).*

*...esas herramientas son bastante difíciles, teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, en primer o cuarto semestre, en lo que trabajo, los futuros maestros no están muy seguros de si quieren o no ser profesores (FDL2).*

Los anteriores fragmentos evidencian las características que según FDL y DF tienen con respecto a la profesión docente, al compromiso y otros aspectos que definitivamente influyen en el ejercicio de la labor. FDL1 reflexiona que los FDL deben ser más flexibles y pensar en cómo establecer una relación entre los conocimientos y el contexto al que se va a enfrentar el futuro docente. Plantea que ser licenciado es una segunda opción para algunos alumnos del programa. Esto último también lo recalca FDL3, cuando afirma que algunos docentes en formación no conciben la idea de ser profesores. Sin embargo, es responsabilidad de FDL y DF seguir buscando herramientas que hagan más óptimo y mejor su ejercicio o trabajo de campo. Finalmente, FDL2 ve que hay una inseguridad en el DF de si quiere o no quiere ser maestro y que esto influye en cómo y cuáles son las herramientas que se le deben dar para su futura práctica docente. A partir de esto, se puede inferir que

también hay un grado notable de responsabilidad por parte del DF, que se ha inscrito al programa sin tener seguridad de que lo más probable es que su trabajo, al menos en una primera instancia, va a ser como docente de lengua. Esto determina, definitivamente, el compromiso del futuro egresado del programa.

#### **4.5.4. Categoría 4: Retos del nuevo docente de lengua**

Esta categoría corresponde a las diferentes percepciones que tienen los FDL de cuáles serían los retos más inmediatos que debe asumir el docente de lengua cuando egrese del programa de Licenciatura en Español y Literatura.

*...Uno de los principales retos, que es la columna vertebral de todo el asunto, es el trabajo autodidáctico, ser autodidacta es algo que cuesta bastante o veo con mis estudiantes o mis compañeros, en aquella época, cuando estudiaba acá la licenciatura, veía que era algo que costaba, y es que la universidad, creo yo, que es un barniz muy general sobre los contenidos y demás y pues el resto del trabajo sería más una formación autónoma, como profesional, y, sobretodo, una reflexión profesional y académica sobre el trabajo que vamos a realizar (FDL1).*

*...si hablamos así de manera general, diría que los retos siguen siendo los mismos, cómo enseñar a leer y cómo enseñar a escribir. No limitados al ámbito literario, no limitados a eso sino más bien trascendiendo en la práctica de la lectura y la escritura a otros géneros, a otros tipos de textos, a otros modos de organización discursiva (FDL2).*

*...Bueno, dentro de los otros retos, y es algo fundamental, es ver que ellos no solamente van a ser docentes de lengua sino también, enseñarles a ser gestores, es*



*decir, si se cayó x o y cosa en la institución, no espera a que los entes gubernamentales la arreglen, sino que ellos también tienen que aprender a ser gestores, a promover, a gestionar, a adquirir recurso o formas para poder adecuarse y para poder mejorar las condiciones en las que están (FDL3).*

Ante los interrogantes que guardaban una relación temática directa con el nuevo rol del docente en la sociedad actual, los entrevistados marcaron tres aspectos esenciales: 1. La formación autónoma de los maestros. Recalca, por ejemplo, FDL1 que la formación profesional solo es un punto de apoyo, pero que lo más importante es que el docente se forme a partir de sus propias experiencias. FDL2, más enfocado en el ejercicio práctico que va a llevar a cabo un docente de lengua, afirma que los retos son fundamentalmente dos: enseñar a leer y enseñar a escribir, procesos fundamentales para la vida de cualquier sujeto. A partir de esto, se llega al segundo aspecto: el docente debe poseer claramente los conocimientos que va a enseñar y a compartir. Y, finalmente, FDL3 destaca la labor y el compromiso social del docente, no solo como aquel que imparte una asignatura sino, también, como un gestor de espacios, de proyectos, de métodos que den una solución a las diversas necesidades que siempre plantean los contextos de enseñanza a los que se van a enfrentar. Esa formación integral hace parte, entonces, de ese nuevo rol docente. Así pues, es claro que debe haber un replanteamiento del rol docente y de la formación docente en sí, que esté cimentado en las necesidades, problemas y urgencias que requieren las diversas situaciones que se plantean en nuestro contexto educativo inmediato. Rosa María Torres (2017), liga esto a dos factores que darían respuesta a la necesidad de un nuevo perfil docente: 1. Aumento de presupuesto para la formación y labor docente; 2. Que el docente se encuentre en constante formación pedagógica, para que, ante las adversidades, se

mantenga actualizado y sepa cómo llevar sus conocimientos teóricos a la práctica en contextos diversos.

#### 4.6. Confiabilidad y validez

El proceso realizado para determinar cómo se forma el docente de lengua para la enseñanza de la formación de lectura se hizo a partir de técnicas e instrumentos de recolección de datos, previamente presentados en este capítulo. El instrumento principal para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, ya que esta “Es una interacción dialógica, personal y directa entre el investigador y el sujeto estudiado. Se busca que el sujeto exprese de manera detallada sus motivaciones, creencias y sentimientos sobre un tema.” (Katayama, 2014), por ende, para este estudio, era determinante conocer las perspectivas de tres poblaciones que actúan o actuaron bajo el mismo contexto. Se entrevistaron en total 16 sujetos de estudio: 4 docentes universitarios de diversas disciplinas del mismo programa de licenciatura; 4 exalumnos o egresados del programa, sin distinción de año de egreso; y otros 8 estudiantes actuales del programa, que están a punto de graduarse, es decir, que se encuentran actualmente en décimo semestre. Los instrumentos fueron diseñados para tres poblaciones distintas, cada una compuesta por sujetos típicos que representan, desde su particularidad, el grupo social en su conjunto, generalidad (Katayama, 2014).

A partir de esto, se obtiene más de una visión con respecto a los mismos temas o conceptos, para así obtener una visión más precisa del fenómeno estudiado (Gibbs, 2007). Este proceso de *Triangulación* permitió integrar la información suministrada por los entrevistados, ya que los datos fueron obtenidos de modo sistemático, desde particularidades que describen y precisan el objeto de estudio y a partir de los mismos instrumentos de recolección.

La metodología o enfoque de codificación fue el propuesto por la *Teoría fundamentada*, que consiste, principalmente, en “generar inductivamente ideas teóricas o hipótesis nuevas a partir de los datos, en contraposición a la comprobación de teorías especificadas de antemano. Se dice que estas nuevas teorías son fundamentadas en la medida en que “surgen” de los datos y éstos las apoyan” (Gibbs, 2007). Por lo tanto, la Teoría fundamentada exige que haya un proceso riguroso de interpretación, comparación constante y análisis de los datos obtenido a través del instrumento de recolección. Para esto, se usó la estrategia de *Codificación axial*, en la que las categorías se precisan, se desarrollan y se relacionan o interconectan. Este proceso de *comparación constante* da al estudio realizado validez, ya que la argumentación empleada para contrastar o relacionar las categorías se formaliza, también, a partir de un proceso de *triangulación* con el Marco teórico propuesto.

Finalmente, en cuanto a la interpretación de los datos “cualitativos”, estos suelen tener poca solidez por la falta de técnicas de replicabilidad, pero aquí, de acuerdo a Arnal, Del Rincón y Latorre (1992) se buscan contrastar y triangular, a partir de criterios de calidad, credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

## **Cierre de capítulo**

En este capítulo se presentaron los resultados y el análisis de los datos obtenidos con base en la información otorgada, a partir de entrevistas, de las tres poblaciones; docentes en formación, exalumnos del programa y formadores de docentes de lengua. Se precisa nuevamente la metodología de investigación y de análisis de datos. De igual manera, se describe el proceso de categorización para dar paso a la interpretación, análisis y comparación constante de los datos obtenidos. Finalmente, se establecen los parámetros que dieron confiabilidad y validez al proceso de investigación. En el siguiente capítulo se presentarán los hallazgos y las recomendaciones de investigación.

## Capítulo V: Conclusiones

### 5.1. Resumen de hallazgos

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 llevaba 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.

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 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 duden, 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.

Ahora bien, las reflexiones aquí referidas (Capítulo IV) fueron inferidas a partir de los datos recolectados por un instrumento de estudio, la entrevista, a tres poblaciones diferentes con un aspecto en común, todas están ligadas, desde un rol distinto, al mismo programa académico que forma a los maestros de lengua que laboran en la mayoría de las instituciones educativas de nuestra región. Las interpretaciones y reflexiones que surgieron de estos datos se fundamentaron en cuatro puntos que marcaron la dirección de la investigación. En primer lugar, que los datos hallados guardaran una relación teórica directa con los conceptos, propuestas e investigaciones abordadas en el Capítulo II. En segundo 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 tercer 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 da 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 en el Capítulo IV 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. Además, se establece un diálogo con los objetivos planteados y se determina si estos fueron cumplidos o no en el proceso. Finalmente, se proponen nuevos campos de acción a partir de la formulación de nuevas ideas y nuevas preguntas de investigación para ahondar y dar continuidad a lo aquí formulado.

#### **5.1.1. Primera categoría común: Formación del docente de lengua**

En los procesos de enseñanza que llevan a cabo los docentes de lengua hay unas características propias que vienen determinadas por la formación inicial recibida en el programa de licenciatura. Tanto los docentes en formación, como los formadores de docente de lengua y los exalumnos desatacaron los siguientes aspectos:

- La formación recibida en el programa de Licenciatura en Español y Literatura no puede ni pretende dar una formación completa, ya que su función es brindar unas herramientas básicas para que, en el ejercicio práctico, los docentes adecuen,

reformulen y planteen estrategias, métodos y didácticas que le ayuden a mejorar su trabajo de campo.

- La formación recibida no es interdisciplinar. Dentro del programa de formación se hace notoria una brecha entre las disciplinas que componen el plan de estudios (lingüística, literatura, didáctica y pedagogía). No hay un eje que las una o las relacione, dicen alumnos, exalumnos y docentes formadores (ver Capítulo IV). Dentro del proceso de entrevistas, se tuvo conocimiento de un plan de mejoramiento y reforma del programa de Licenciatura en Español y Literatura, que busca interconectar cada una de las disciplinas desde lo pedagógico y de esta manera dar respuesta a una necesidad que se ha evidenciado a lo largo de los años en los que lleva funcionando la carrera.
- Con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura, los alumnos del programa afirman que se les enseña a ellos las disciplinas que van a poner en práctica en su vida laboral, sin embargo, la notable ausencia del componente pedagógico les produce desconcierto y cierta inseguridad, ya que poseen los conocimientos, pero no saben cómo llevarlos al campo de acción y, sobre todo, ponerlos en práctica en contextos tan diversos.
- El olvido del contexto es otro de los elementos encontrados en este proceso investigativo. El programa de Licenciatura posee dos semestres de prácticas pedagógicas: el primero es de observación y análisis de la labor de docentes del área de lenguaje; el segundo, donde planean y ejecutan secuencias didácticas en distintos colegios del sector. No obstante, es importante que la Universidad y la Facultad de Ciencias Humanas mantengan una relación estrecha y constante con las

instituciones públicas y también privadas de la región y, además, realicen investigaciones exhaustivas de las condiciones, problemas y necesidades de los diferentes contextos a los que, probablemente, se van a enfrentar los futuros docentes de lengua, ya que el perfil del egresado desconoce, por ejemplo, la realidad del Magisterio colombiano, como lo diría uno de los exalumnos entrevistados. A partir de esto, podría generarse una nueva investigación que ayudaría a tener una visión holística del entorno social, cultural, económico y educativo que rodea a las instituciones educativas públicas y privadas de la región, para que todo este material se estudie, se analice. Y, a partir de lo anterior, se formulen estrategias o metodologías de acción que tengan una correspondencia directa con nuestras carencias, necesidades, problemas y aciertos.

- La formación constante del profesorado que se encuentra formando actualmente a los futuros maestros de lengua. Este aspecto repercute notoriamente en la formación inicial recibida, puesto que, por un lado, algunas asignaturas que tienen varios grupos, poseen un docente distinto, lo que lleva a que los procesos sean diferentes, a que se manejen, tal vez, guías cátedras iguales, pero uno sea de estricto componente teórico y el otro priorice el componente práctico (según su percepción). Esto claramente genera un desequilibrio en la formación de los docentes de lengua, algunos llegan a sus prácticas con herramientas y otros se enfrentan por primera vez a un aula. Es, entonces, importante que se hagan estos procesos de formación docente, donde se establezca, por supuesto, metodologías distintas, pero actividades similares que ofrezcan unas bases equitativas y sólidas al docente en formación. Esto lleva a otro aspecto, que fue tocado por uno de los

entrevistados del primer grupo, el problema de los docentes que llevan mucho tiempo dictando las mismas asignaturas y que su metodología es igual a la propuesta hace unos años. Por lo tanto, no hay una evolución temática que entre a dialogar con los nuevos retos y necesidades que requiere a labor docente. Esto último podría proporcionar una información valiosa en el campo de la investigación, ya que se hace necesario conocer la proyección profesional que tiene el docente formador y, ante todo, cómo lleva a cabo su proceso de actualización didáctica, metodológica y pedagógica.

- La autoconsciencia profesional del docente en formación. El estudiante de Licenciatura en Español y Literatura no concibe que su campo de acción probable es la docencia, se tiene el ideal de ser escritor, teórico, lingüista y se deja a un lado la práctica educativa. Este aspecto debe ser analizado por la Facultad, por la Escuela de Idiomas, para, tal vez, replantear el perfil o dejar claros los fundamentos de la carrera y que la labor es, principalmente, pedagógica y social. Por otra parte, resultaría de alto impacto e interés realizar una investigación, con los estudiantes actuales del programa, de cuáles son sus objetivos y su proyección profesional. También debería reflexionarse sobre el proceso de admisión a la carrera, ya que el punto de partida para recibir una formación pedagógica es el querer ser, el deber ser, la llamada vocación, la autoconsciencia profesional.

### **5.1.2. Segunda categoría común: Formación teórico-práctica**

La formación teórica y práctica fue uno de los aspectos más notorios dentro del proceso de investigación. Tanto alumnos, exalumnos y docentes formadores aludieron en distintas ocasiones a esto:

- Falta de correlación entre el conocimiento teórico y el ejercicio práctico. Dentro de los datos recolectados, hubo una constante alusión a que el programa de licenciatura priorizaba el fundamento teórico-disciplinar y dejaba a un lado, casi rezagado, el quehacer práctico-pedagógico. Esto influencia notablemente la actividad docente, ya que no cuenta con unas herramientas que solo el trabajo de campo puede darle para responder a las necesidades y problemas del sistema educativo en el que va a estar inmerso. En este aspecto, la investigación tuvo sus limitaciones, puesto que hubiese sido de gran relevancia analizar los fundamentos teóricos, si estos son sincrónicos y si pueden adecuarse y llevarse a la práctica en nuestro contexto local y actual educativo.
- Las bases teóricas son esenciales, pero las ausencias de un ejercicio práctico constante, desde cada una de las disciplinas, interpone una barrera entre el campo de acción y la actividad docente. Como se comentó con anterioridad, el programa ofrece dos prácticas pedagógicas, que para los docentes en formación resultan insuficientes y más cuando en cuatro años de carrera no se ha realizado trabajo de campo. Ante esto, la propuesta de investigación se encontró con que el programa de Licenciatura en Español y Literatura entra, a partir del próximo año, en una reestructuración que afronta este desacuerdo teórico-práctico, y que hará que haya un paralelo entre el saber, el saber hacer y el cómo enseñar lo que se sabe. Esto abre la puerta a nuevas investigaciones que monitoreen y reflexionen constantemente si se lleva a cabo lo que se propone. Cabe afirmar que debe darse una renovación docente que sea consciente de la necesidad del cambio y que propongan nuevas alternativas teóricas y prácticas de formación que garanticen un

perfil del egresado correspondiente a las necesidades que planeta nuestra sociedad actual.

- La práctica lleva a la consolidación profesional del docente. Teniendo en cuenta los datos obtenidos, es el conocimiento y el contacto con las poblaciones posibles lo que brinda al docente las herramientas necesarias para el fortalecimiento de su actividad. Docentes en formación, exalumnos del programa y docentes formadores llegan al acuerdo de que en muchas ocasiones lo que se busca es que el estudiante entienda y comprenda los procesos, pero no cómo debe enseñar las diferentes disciplinas en las que se está formando. Ahora bien, algunos de los docentes formadores ven que hay una dificultad, desde su disciplina, para generar un diálogo con lo didáctico o lo pedagógico y es por esto que se prioriza el conocimiento teórico.

### **5.1.3. Tercera categoría común: Formación para la enseñanza de la comprensión de lectura:**

El docente de lengua tiene dos retos principales, enseñar a leer y enseñar a escribir. La presente investigación se centra en la formación que recibe el docente para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura, entendiendo que leer es, como se afirmó en el Marco teórico (Capítulo II), comprender. Los datos obtenidos han dejado las siguientes conclusiones al respecto:

- Para enseñar a comprender un texto es necesario que el docente posea este conocimiento y que haya desarrollado esta habilidad. En este caso, lo teórico es fundamental, porque sienta las bases conceptuales, pero lo pedagógico, que ha

estado ausente, como se ha dicho antes, es lo que desarrolla las habilidades docentes para llevar estos conocimientos a la práctica, al aula.

- A partir de la teoría los docentes en formación plantean diferentes maneras de abordar la enseñanza de la comprensión de lectura. En primer lugar, se debe cambiar la concepción que se tiene en nuestro país, en general, sobre la lectura. Esto facilitará la enseñanza y la formación de lectores. Ahora bien, desde la Estética de la recepción y otros planteamientos teóricos que relacionan directamente al lector y el texto, se plantea la comprensión de lectura como un acto de sensibilidad del receptor, no solamente con el texto mismo, sino con la vida, con su entorno. Esto podría generar nuevos espacios de investigación, donde se tenga en cuenta la construcción teórica literaria para ajustarla al contexto actual e inmediato.
- Las prácticas antiguas no son sinónimo de caducas. La lectura en voz alta, la lectura mediada por el docente, la búsqueda de palabras desconocidas, la contextualización del texto son algunas de las propuestas que se encontraron en los datos obtenidos. Sin embargo, en ocasiones se dice que son prácticas que no se pueden llevar a cabo en nuestro contexto actual, lo cual es plantear una generalización apresurada, sobre todo, cuando también han dado resultados y son el punto de partida para llevar a cabo procesos de, tal vez, mayor complejidad. El rol que desempeña el docente en el aula y en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura cobra una importancia determinante, esto se ha evidenciado desde los procesos metacognitivos y de metacompreensión que, necesariamente, deben ser liderados y mediados por el docente.

- Hacer un proceso de acuerdo con las dificultades y el nivel de los estudiantes. Dentro de los datos obtenidos, se recalcó la importancia, dentro de proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, de tener en cuenta a los estudiantes y sus necesidades, para así establecer un procedimiento acorde y eficaz. De esto son conscientes tanto docentes en formación como exalumnos entrevistados.
- Comprensión de lectura y comprensión del entorno. Teniendo en cuenta lo planteado en el Marco teórico, la comprensión de lectura exige unos conocimientos previos del estudiante y con ellos se entra a dialogar con el texto. Estos conocimientos previos provienen, esencialmente, de la lectura que el estudiante hace de su entorno, de su experimentación. Por lo tanto, los datos obtenidos, tanto de docentes en formación, exalumnos y docentes formadores coinciden en que enseñar a comprender va más allá de la relación del lector y un texto; es la lectura, comprensión y análisis de su propia cotidianidad.
- Enseñar a comprender en una sociedad de la información. Dos de los docentes formadores tuvieron en cuenta las nuevas problemáticas que se ven en nuestra sociedad actual, el uso y, a veces, abuso de las tecnologías de la información; y la falta de mediación pedagógica del docente entre las grandes cantidades de información y el estudiante. Es curioso que ninguno de los entrevistados, docentes en formación y exalumnos del programa, haya tenido en cuenta estos aspectos que no son menores, sobre todo, cuando son potencialmente distractores o facilitadores de procesos de enseñanza de la comprensión de lectura. Según los datos obtenidos, el docente de lengua debe tener en cuenta estas plataformas o medios, para realizar un trabajo que compagine con los intereses del estudiante. Ante esto, es urgente



realizar una nueva propuesta investigativa que indague sobre los procesos de enseñanza de la comprensión de lectura a través de las denominadas TIC.

- La práctica docente para la enseñanza de la comprensión de lectura. Los datos obtenidos han dejado claro que la formación recibida por los futuros docentes ha presentado un desbalance entre lo teórico y lo práctico, y que esto tiene unas graves consecuencias, principalmente, cuando el docente se enfrenta al aula y sus necesidades. Aquí resulta indiscutible, que debe concebirse, desde el currículo y desde todas las asignaturas del programa, que enseñar a comprender es fundamental para la vida, no solo académica del estudiante, sino, también diaria, para vivir en sociedad, para interactuar y desenvolverse asertivamente en ella.
- Debilidad didáctica y metodológica. Si el proceso de formación ha sido altamente teórico, el docente en formación reconoce que hacen falta unas herramientas didácticas y metodológicas que faciliten sus procesos de enseñanza de la comprensión de lectura. La creación de secuencias didácticas, el diseño de metodologías acordes al contexto social y educativo, se han hecho desde una mirada positivista, e ingenua, lo que incide fuertemente e enfrentarse a, lo que ellos llaman, la “vida real”, desde una formación teórica anulada, porque no es pertinente o, en la mayoría de los casos, no puede llevarse a cabo. La reestructuración de la carrera, que surge en sincronía a este proceso investigativo, tiene en cuenta esta necesidad y ha propuesto un plan de acción que vincule de manera transversal todas las disciplinas con lo pedagógico, metodológico y didáctico.

#### **5.1.4. Cuarta categoría común: Nuevo rol del docente**

Lo que se expone a continuación tiene que ver con la concepción que tiene el maestro de su rol en la sociedad. La información obtenida de los entrevistados tiene en cuenta, de manera general, los siguientes aspectos:

- El rol del maestro es complejo, ya que debe cumplir con muchas exigencias, enseñar y acompañar el aprendizaje de sus alumnos es tan solo uno de los tantos quehaceres del maestro. La formación integral debe, entonces, ser uno de sus principales objetivos. De ahí la importancia de autoevaluar su profesión, de dignificarla, de hacer respetable a través de su compromiso, de su vocación y de su responsabilidad social. El maestro está llamado a ser un agente de cambio, solo la educación puede dar respuesta a las tantas necesidades y problemas que se nos plantea en la actualidad.
- El docente debe ser un pedagogo comprometido y en constante formación. Por consiguiente, debe estar en constante proceso de formación y de actualización. Debe ser un docente investigador, que genere nuevos conocimientos, que estudie su práctica, su contexto, comparta sus experiencias, publique y esté familiarizado con la academia. Sería útil y necesario realizar una investigación acerca de esto, de cómo el docente de lengua se mantiene actualizado de las nuevas tendencias educativas, pedagógicas, metodológicas y didácticas.
- El rol del docente debe tener como punto de partida las problemáticas del país, principalmente en nuestros días, donde se habla de postconflicto, reconciliación y paz, tres aspectos que dependen de la labor docente y del sistema educativo para dar

soluciones eficaces y duraderas a los conflictos que nos han impedido progresar durante tanto tiempo.

- El docente deber ser un gestor y un promotor de iniciativas que traigan consigo una mejoría de su perfil, de su formación, del sistema educativo en el que está inmerso y, por supuesto, un agente transformador y de cambio desde el contexto donde labora.

Estas cuatro categorías en común son, en primer lugar, fruto de la interpretación de las perspectivas de los estudiantes y de lo que ellos consideran son los factores que más influyen en la formación del docente de lengua. En segundo lugar, del comprender el enfoque que los docentes formadores le han dado a su proceso de enseñanza, primordialmente, para que los docentes en formación enseñen la comprensión de lectura. Y, por último, del análisis de las perspectivas de docentes formadores y exalumnos con respecto a la formación impartida actualmente y la formación recibida en tiempos pasados, como factores determinantes en el proceso de la enseñanza de la comprensión de lectura. A partir de estos tres momentos se ha logrado determinar cómo se forma (desde lo teórico y lo práctico) al docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura, en una institución superior oficial de Bucaramanga. Así pues, la pregunta problema se ha respondido con base en el cumplimiento de los objetivos planteados desde el inicio del proceso de investigación.

## 5.2. Formulación de recomendaciones

Teniendo en cuenta que durante el proceso investigativo se encontraba el programa de Licenciatura en Español y Literatura en proceso de reestructuración y replanteamiento, se dan las siguientes recomendaciones prácticas que surgieron de este trabajo:

1. El programa de Licenciatura en Español y Literatura debe lograr una correlación entre las diferentes disciplinas abordadas teniendo como fundamento la formación pedagógica.
2. La práctica docente depende, en gran parte, de la formación recibida; por ende, los docentes formadores deben estar actualizados y en constante formación académica para reformular las asignaturas prácticas.
3. En este nuevo periodo, el programa exige la renovación de la planta docente, que esté dispuesta a ejecutar los cambios requeridos para mejorar el perfil del egresado, lo que llevará a una mejora sustancial en la calidad de su práctica docente.
4. La academia debe establecer y mantener una relación directa con las instituciones educativas de carácter público y privado, para conocer, de primera mano, las necesidades que sus egresados van a solventar en el mundo laboral.
5. La formación del docente de lengua debe tener como prioridad el cómo enseñar la lectura comprensiva y la producción escrita, aspectos básicos para una formación de calidad.
6. Preparar para la práctica docente en las distintas etapas del programa de Licenciatura, de esta manera, el docente en formación establecerá constantemente

una conexión entre la disciplina abordada y su implementación en el proceso de enseñanza.

7. Continuar fomentando el modelo de profesor reflexivo e investigativo, que analice y cuestiona su práctica con el fin de mejorarla.
8. Dotar al docente de las cualidades que como profesional de la educación debe tener: promotor, gestor, comunicador y comprometido con su labor.

Ahora bien, es importante remarcar las diferentes debilidades halladas durante el proceso de investigación:

1. La ausencia de otros instrumentos de recolección de datos que hubiesen podido otorgar información más detallada de procesos puntuales de la formación del docente de lengua.
2. No contar con las perspectivas de algunos miembros de la población de estudiantes de secundaria que han sido formados por los docentes egresados entrevistados.

## **Cierre de capítulo**

En este capítulo se describen puntualmente cada uno de los hallazgos encontrados a lo largo del proceso de investigación y cómo estos llevaron a cumplir con los objetivos y a responder la pregunta planteada desde el inicio del proyecto. Por otra parte, se proponen algunas recomendaciones prácticas o consideraciones a tener en cuenta. Finalmente, se subrayan las diferentes debilidades evidenciadas en el proceso de investigación.

## **Bibliografía**

- Achilli, E. L. (2000): Investigación y formación docente, Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario, Laborde Editor.
- Alderson, J. Charles (2000). Assessing reading. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aragonés, A. C. M. (2009). La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria: Relación entre la teoría y la práctica (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Barnes, D.M. (1996). An analysis of the Grounded theory method and the concept of culture. *Qualitative Health Research* 6(3): 429-441.
- Barthes, Roland. Improving Schools from Within. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- Baumann, J. F. (1990) La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal, en Baumann, J. F. (comp.) La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula Madrid: Visor, p. 133-171.
- Blat, J. y Marín, R. (1980). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria: Estudio comparativo internacional. Barcelona: Teide /UNESCO.
- Camps, A., & Milian, M. (1990). L'espai de la Didáctica de la Llengua i la Literatura. *Internala*, 11, 22-24.
- Carriedo, N y Alonso, J. (1994) ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Un programa para enseñar al profesorado estrategias para entrenar la comprensión lectora. Madrid: Cuadernos de ICE 10.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2001). Enseñanza de la Lengua. Barcelona. Graó.
- Chomsky, N. (2012). El objetivo de la educación: la deseducación. Rebelión. Recuperado de [www.rebellion.org](http://www.rebellion.org).
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Revista Signos, 20, 6-15.
- Contreras, J. (1988). La formación del profesorado: ¿qué conceptos de profesor y qué conceptos de currículum? Sin publicar.
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research (2a. ed.). Upper Saddle River: Pearson Education Inc.
- De la Mata, M. L. (2003). Text remembering as a social process: the role of teacher-student interaction in the acquisition of structure strategy, Learning and instruction, 13, pp. 93-115.
- Díaz de Kóbila, E. (2003): El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica, tomo I, Rosario, Laborde Editor.
- Difabio, Hilda E. (1995). Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógicodidácticas en el nivel medio y universitario. Buenos Aires: CIAFIC.
- Dinero. (2017). Las mejores universidades de Colombia en formación de docentes. Recuperado de: <http://www.dinero.com/edicion-impresacaratula/articulo/mejores-universidades-de-colombiapara-profesores-2017/245863>
- Duarte, R. (2012) La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid.



- Dunlosky, J., Rawson, K. A., & Middleton, E. L. (2005). What constrains the accuracy of metacomprehension judgments? Testing the transfer-appropriate-monitoring and accessibility hypotheses. *Journal of Memory and Language*, 52(4), 551-565.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- escribir con niños y niñas, 228-244.
- Espín, J. (1987) *Lectura, lenguaje, y Educación compensator* (Barcelona, Okios-Tau).
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill.
- Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas Departamento de Tecnología Educativa, Cátedra: Planificación de los Sistemas Enseñanza Aprendizaje.
- Freire, P. (1981). *Educação e Mudança*. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundalectura, & F. Corona (Edits.), *Lecturas complementarias para maestros: leer y*
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos*. Madrid: Ediciones Morata.
- 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.
- Graffigna, M. L., Luna, A. E., Ortiz, A. M. M., Pelayes, S. A., Manzanares, M. E. R., & Varela, E. C. (2008). *Lectura y comprensión de textos en el nivel superior: un desafío compartido entre alumnos y docentes*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 4.

- Granado, C. (2013). La formación inicial de maestros y maestras en educación lectora perspectiva del alumnado y contenidos ofrecidos en tres universidades andaluzas. *Investigación en la escuela*, (80), 103-115.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover? *Recherches 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.
- Hare, V. C y Bingham, A. B. (1990) Enseñar a comprender la idea principal: alternativas a la repetición de actividades, en BAUMANN. J. F. (ed.) *La comprensión lectora: cómo trabajar la idea principal en el aula* (Madrid, Visor) pp. 175-189.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Holme, R. (2009). *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. MacMillan. Londres. p. 161.
- Huey, E. B. (1908). *The psychology and pedagogy of reading: With a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading*. The Macmillan company.
- Hunt, J. G. & Ropo, A. (1995). Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream theory applied to the case of general motors. *Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412.
- Hurtado Vergara, R. D. (2005). *El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura*.

ICFES. (2013). Colombia en PISA 2012. Recuperado de:

<http://www.icfes.gov.co/docman/investigadores-y-estudiantes-de-posgrado/evaluaciones-internacionales-investigadores/pisa/pisa-2012/2702-presentacion-principales-resultados-colombia-en-pisa-2012/>

Investigación deja ver el “pobre” nivel de lectura y escritura de “primíparos” del país. (22

de febrero de 2016). El Espectador. Recuperado de

<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/investigacion-deja-ver-el-pobre-nivel-de-lectura-y-escri-articulo-617982>

Irrazabal, N. (2007). Metacomprensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60.

Iser, W. (1987). El proceso de lectura: enfoque fenomenológico. In *Estética de la recepción* (pp. 215-244). Arco Libros.

Kanpol, Barry (1994). *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.

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.

Las dificultades de lectura obedecen a los malos métodos de enseñanza. (20 de febrero de 2013). *Universia Colombia*. Recuperado de <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2013/02/20/1006254/dificultades-lectura-obedecen-malos-metodos-ensenanza.html>

Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, (12).

Lomas, C. (2008). Leer para entender el mundo. María Isabel Borrero Pardo, Fundalectura, & F. Corona (Edits.), *Lecturas complementarias para maestros: leer y escribir con niños y niñas*, 228-244.

Lomas, C. (2008). Leer para entender el mundo. María Isabel Borrero Pardo,

Lüdke, M.& André, M, (1986): *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas / São Paulo: EPU (Temas básicos de educação ensino)*.

Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139.

Mejía Navarrete, Julio (2007): “Sobre la investigación cualitativa: nuevos conceptos y campos de desarrollo”. En: Mejía Navarrete, Julio (Comp.) (2007): *Investigación cualitativa*. Lima, Unidad de Postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

mejorar la comprensión de lectura. *Revista Lenguaje*. (33), 79-95.

Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2a. ed.). Thousand Oaks: Sage.

Millás, Juan José (2000): “Leer”, en *El PAÍS*, 16 de diciembre de 2000.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1994) *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Fecode.

- Monje, C. A. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía Didáctica. Obtenido de [http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+ Carlos+ Arturo++ Gu% C3% ADa, 1001, C3](http://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo++Gu%C3%ADa,1001,C3).
- Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur (Vol. 2015). Paris: Seuil.
- Morse, J. M. (1994). Critical issues in qualitative research methods. Sage.
- Mosquera, M. L. y Castro, L. (2002). ¿Cuáles son los factores que influyen en la deficiente comprensión de lectura entre las estudiantes de 7º y 8º del colegio Santa Clara de Asís del municipio de Medellín? Tesis de pregrado, Universidad de Medellín, Medellín, Colombia.
- Niño, L., & Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. Pedagogía y saberes, (12).
- OCDE. (2016). PISA 2015 Resultados clave. Recuperado de: <http://www.oecd.org>
- Oñate Díaz, E. (2013). Comprensión lectora: marco teórico y propuesta de intervención didáctica.
- 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.
- Osorio, H. G. (2002). La comprensión lectora y su incidencia en los procesos de pensamiento. Revista Cuadernos Pedagógicos. (20), 169-185.
- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones sobre lectura, (1), 65-74.

- Pérez, E. J. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74.
- Porcheddu, A. (2005). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *REVISTA PROPUESTA EDUCATIVA*, N°28, 16.
- Postigo, J. M. L., & Rodríguez, J. M. (1992). Modelos Teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (6), 131-144.
- Ramos, M. (2007). *El Constructivismo*. Universidad Pedagógica.
- Rosenblatt, L. (1996) La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En textos en contexto N° 1. Buenos Aires – Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- 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.
- Saúl, A. M. (2002). Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. Siglo XXI.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora, *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE (Instituto de ciencia de la Educación).

- Solé, I., & Gallart, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 2-8.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1), 63-93.
- Torres, R. M. (2017). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista colombiana de educación*, (47).
- Treviño, E. R. N. E. S. T. O., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación–INEE. Recuperado de [www.inee.edu.mx/...pdf/.../practicas\\_docentes.pdf](http://www.inee.edu.mx/...pdf/.../practicas_docentes.pdf).
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UIS. (2017). Información general. Recuperado de: <https://www.uis.edu.co/>
- Unesco. (1998) *Informe Mundial sobre la Educación. “Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación”*. Paris: Narcea Ediciones.
- Unesco. (2000). *Sobre el futuro de la educación hacia el año*. Madrid: Narcea Ediciones.
- 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.

Vanguardia. (2016). Universidad Industrial de Santander entre las 100 mejores de Latinoamérica. Recuperado de: <http://www.vanguardia.com/area-metropolitana/bucaramanga/362095-universidad-industrial-de-santander-entre-las-100-mejores-de-l>.

Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29.

Wells, G. (1986) *Them eaningm akersH. einemann.* (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.



## Anexos

- **Transcripción de las entrevistas realizadas a los docentes en formación:**

### DF1

Jorge: Bueno, DF1, te agradezco de antemano que me colabores con mi proyecto de investigación. Quiero preguntarte tu nombre completo primero y que me des el aval de que te puedo grabar, de que puedo utilizar todas tus apreciaciones, tus conceptos en mi proceso de investigación.

DF1: Vale. Mi nombre completo es DF1 Andrea González Rojas y sí estoy de acuerdo con participar en la investigación. Y también estoy informada de los propósitos de la misma.

Jorge: Bueno, DF1, vamos a comenzar. Mi proyecto tiene como nombre: La formación del docente de lenguaje para la enseñanza de la comprensión de lectura. Tú eres estudiante de Licenciatura en Español y Literatura...

DF1: Sí.

Jorge: Y estás en el semestre...

DF1: Estoy en el décimo semestre.

Jorge: Correcto. Es decir, en este momento, tú ya prácticamente hiciste todo el recorrido teórico, práctico. Estás en este momento terminando tu práctica.

DF1: Exacto.

Jorge: Correcto. Entonces, la primera pregunta es: En la sociedad actual, ¿cuáles crees tú que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

DF1: Bueno (risas), como docentes de lengua yo creo que es un gran reto empezar por llevar a cabo como... o no, más bien, como empezar a liderar una concordancia, una coherencia entre lo que plantea los lineamientos o los estándares del Ministerio de educación, que uno los lee y dice: oiga, esto es una maravilla, es una perfección, bueno, en lo posible, pero que no se está dando en la práctica. Entonces, nosotros estamos llamados a eso. A buscar que haya una coherencia entre lo que se propone y que dice no, enfoques socio-constructivista, críticos, de pensamiento crítico, competencias, saberes, sí. Todo eso se dice mucho en la teoría pero en la práctica se empieza a perder por diferentes factores que ocurren ya en el aula, que haya treinta estudiantes, por ejemplo. El aspecto socio-económico de la población, el contexto, diferentes cosas hacen que esto sea un poco más difícil, pero ese es nuestro reto, ¿no? Ehh, dejar eso de lado y empezar a generar esa coherencia. Para que nuestros estudiantes pues puedan tomar esas competencias para la vida, ¿no? Para que se comuniquen correctamente.

Jorge: Correcto. Tú hablabas del pensamiento crítico y pues como base fundamental del pensamiento crítico está el tema de la comprensión. Sí, y pues no es un secreto para nadie que nosotros, a nivel nacional e internacional, en distintas pruebas, pues no tenemos los mejores resultados en lo que tiene que ver con comprensión de lectura. ¿Sí? Y algunos teóricos afirman que la comprensión de lectura es concebida como el gran reto que tenemos los docentes de lengua en esta nueva sociedad de la información. La pregunta siguiente es: A partir de lo que te he dicho, es, ¿cuáles consideras tú que son las herramientas necesarias para afrontar este reto del cual te estoy hablando, el de la comprensión como tal?

DF1: Bueno, primero que todo, hay que decir que no estoy de acuerdo con esas pruebas que nos estandarizan o que dicen, bueno, aquí la gente no comprende, no entiende nada. No creo que sea así, considero que esas pruebas no muestran en gran medida lo que somos o cómo entendemos desde nuestra particularidad, los colombianos, los textos. Ehhh, y bueno, para que haya una mejor comprensión, yo creo que primero tienen, como, cambiar esa conceptualización que se tiene de la lectura, ¿no?, porque si para las personas es leer y coger el texto y decodificar y decir, esto es 'm', 'a'. Si para ellos eso es leer, ellos van a comprenderlo de esa manera. Entonces, yo creo que una de las estrategias sería empezar a cambiar ese concepto que se tiene de lectura. Hacerlo un poco más amplio, que la gente entienda que leer le sirve para moverse en la vida, para poder desarrollar sus... bueno, lo que quiera durante el día y que eso le pueda ayudar para lo que quieren. No simplemente es para las personas como nosotros que nos encargamos de esos ámbitos de la lengua, la lingüística, etc., sino para todos. Bueno, los seres humanos que ahorita, en la actualidad, se necesita para la alfabetización para sobrevivir, para comer, para trabajar, para todo, ¿sí? 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.

Jorge: Ok, pero tú estás de acuerdo que uno de los grandes problemas es, sin tener en cuenta entonces los resultados de las pruebas estandarizadas. Estás de acuerdo con que, en sí, la comprensión de lectura, el ejercicio de lectura, es un gran problema que tiene nuestra sociedad.

DF1: Sí, yo creo que aún no hemos superado muchas, pues, los niveles de literalidad, entender el texto literal. No hemos pasado al siguiente nivel de ya ser críticos y empezar a... pues es lo que se evidencia, ¿no?, en la sociedad.

Jorge: Correcto. Entonces, la siguiente pregunta tiene que ver con la formación que tú has recibido durante tu estadía aquí en la Universidad y es la siguiente: Para ti, obviamente esto con relación a la comprensión de lectura, el tema que nos atañe. De acuerdo con esa formación recibida hasta el momento, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura?

DF1: ¿qué relevancia tiene? (risas). Se supone que es para eso, ¿no? Yo creo que todo el proceso por el cual hemos pasado nosotros como estudiantes de licenciatura, pues nos ha

formado en las distintas teorías que existen acerca de cómo se comprenden los textos, desde diferentes enfoques, ¿no? Yo creo que nosotros debemos estar más enmarcados en las últimas tendencias, ¿no?, que es ya entender el texto, no como solamente sujeto y texto, sino también como sujeto, texto, contexto, sociedad. ¿sí? Una mirada más socio-cultural. Y yo creo que es la concepción que ahora tenemos de cómo se comprende el texto, de qué es el texto, de entender al lector como un sujeto de saberes, también. Y que no es solamente alguien que entra al texto, que lee y ya, ¿sí? Sino que ya tiene un contexto, todos unos pre saberes que son los que tenemos que tener en cuenta. O sea, saber todas esas cosas es lo que nos ha brindado la carrera. Entonces, gracias a esos conocimientos que hemos adquirido durante la carrera, pues nosotros tenemos esas bases teóricas para poder ir al estudiante y decirle: mire, leer consiste en, usted puede hacer esto, brindarle diferentes estrategias y a partir de la práctica, que también hemos tenido, hemos evidenciado cuáles son una de las mejores estrategias, dependiendo de los contextos para decirle: mire, usted haga esto, haga esto antes de la lectura, durante la lectura, después de la lectura, para que se facilite la comprensión. Todo esto lo ha brindado la carrera y yo creo que es positivo.

Jorge: Es decir, tú consideras que el programa te ha dado esas herramientas para afrontar este reto de enseñar a comprender a los muchachos... afuera, ¿sí?

DF1: Sí, sí las ha dado. Yo creo que sí las ha dado, pero yo creo que ya uno a partir de la experiencia es que va ganando como más cancha en ese sentido, ¿no? En lo teórico, tenemos algunas experiencias prácticas, pero cuando vayamos allá, todo va a cambiar, porque depende del contexto. Entonces, ahí entra la competencia individual de cada docente, de empezar a ver, bueno, yo tengo vacíos en tal cosa y empezar solucionarlos.

Jorge: Ok, perfecto. Tú me hablas de que tienes todo el constructo teórico y de que tienes algunas bases prácticas. ¿Consideras que el programa se inclina más hacia lo teórico o hacia lo práctico?

DF1: Considero que se inclina mucho hacia lo teórico y que hay muchas falencias en cuanto a llevar esos conocimientos a la práctica. Creo que nos muestran aquí un aspecto muy idealizado de la lectura, de lo que usted debe hacer, etc., pero nos hemos dado cuenta a partir de varias prácticas que no es así. 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 (risas). Entonces, yo creo que sí es necesario empezar a... bueno, ya se reformuló. Ahorita ya hay un nuevo programa que tiene en cuenta eso, las prácticas desde el inicio, creo que desde tercer semestre. Entonces eso ya da cuenta de que ya, de que sí se ha investigado esto, por ejemplo, y de que sí se ha replanteado el programa a partir de lo que se ha dicho. Y hace falta la práctica, entonces, sí, considero, pues ya mi experiencia, pues ya qué (risas) pero ya se está haciendo.

Jorge: Ok, perfecto. A partir de esta formación recibida, ¿se ha propuesto desde alguna asignatura, la puede llamar por su nombre, por supuesto, la comprensión de lectura como reto inmediato y actual?

DF1: Desde cuál me preguntas...

Jorge: Desde alguna asignatura.

DF1: Sí, varias, pues... yo digo que nosotros, desde nuestra formación, hemos tenido grandes ventajas al encontrar maestros que se preocupan porque nosotros podamos llevarle eso a los estudiantes, o sea, podamos llevar al estudiante a la comprensión de los textos, ¿sí? 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, no sé cómo decirlo (risas).

Jorge: Correcto. Es decir, ¿tú consideras que hay una especie de incoherencia a veces en la forma como se ejecuta el programa por parte de cada uno de los docentes?

DF1: Sí, nos dicen: enseñen de esta manera, pero ellos no lo hacen así (risas).

Jorge: Ahhh, ok, perfecto (risas).

DF1: Mire, usted tiene que mostrarle al estudiante esto, pero ellos al mostrárnoslo a nosotros no lo están haciendo así. Así que es como una contradicción.

Jorge: Bueno, eh... ya me dijiste que consideras que el programa sí te ha ofrecido lo necesario para asumir este reto, ¿sí?, pero pues que de todas maneras el contexto educativo va a generar una necesidad distinta, ¿sí? Y pues es el ejercicio práctico el que te lleva a suplir estas necesidades.

DF1: De todos modos, el pregrado no puede abarcar todo. Uno no puede pretender que, pues, me tienen que dar todo, no, eso ya es de uno. ¿Sí?, uno primero leer, investigar, formarse, ¿sí?

Jorge: Correcto, y bueno, ya finalmente, ¿enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social?, ¿tú lo consideras?

DF1: Por supuesto.

Jorge: ¿Por qué?

DF1: Porque ya si la persona comprende los textos y estamos en la sociedad de los textos, ¿no? Entonces, todo es así, y las redes sociales y los medios de comunicación. En todas partes vemos textos por todas partes, no solamente hablando de lo lingüístico, sino aprender a la lectura en el sentido más amplio, ¿no?, de leer las situaciones, los distintos contextos, etc. Yo creo que es fundamental que una persona pueda llevar, bueno, tener una comprensión de un nivel en el que pueda vivir y puede desempeñarse, que no vaya a ser

una persona impertinente. Eso es lo que pasa muchas veces, que la persona no comprende, no solamente hablando de textos, sino una situación, el contexto, lo que tiene que hacer y por eso se pierden trabajos, se pierden entrevistas, eh, pierden oportunidades buenas y no logran lo que quieren. Sí, o sea, eso como que interviene en muchos aspectos de la vida y entonces yo creo que la comprensión es algo fundamental para todos nosotros y no solamente del profesor de lengua sino de todos los demás profesores que empiecen a indagar en este ámbito y que empiecen a generar procesos de comprensión.

Jorge: DF1, te agradezco muchísimo, eres muy amable y bueno, nuevamente gracias por la participación.

DF1: Vale.

## **DF2**

Jorge: Bueno, te agradezco de antemano la participación, que me colabores con esto. La verdad, ha sido un reto para mí el proceso de investigación, ha sido arduo y poder contar con el apoyo de la Universidad, la que me dio la formación inicial que tengo. Yo también soy licenciado en español y literatura. Y pues, mi objetivo con esta investigación es indagar un poco sobre la formación del docente de lenguaje para la enseñanza de la comprensión de lectura. Entonces te voy a pedir que me digas tu nombre completo primero y que me digas también que estás de acuerdo con ser entrevistada y con la utilización de este material para fines investigativos.

DF2: Mi nombre es DF2 Juliana Mendoza Villamizar y estoy de acuerdo con lo planteado acerca de la investigación y que esta información se utilice para fines académicos.

Jorge: Perfecto, bueno, eh, la primera pregunta es, bueno, no digo que vaya a ser muy sencilla, pero considero que es muy pertinente: En la sociedad actual, ¿cuáles crees tú que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

DF2: ¿Cuáles son los retos? Como docente de lengua, en formación, ya terminada la carrera, yo creo que hay un principal reto y es al que yo le apuesto, ¿sí?, y 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. La literatura, en Colombia, ese es uno de los principales problemas, que se establece como una materia que hay que pasar, que tenemos que saber qué es el romanticismo, que tenemos que saber todo eso. 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. O sea, esa es mi perspectiva con el asunto. Mi reto sería formar lectores, ¿cómo lo haría? A partir de sensibilidad con la literatura, ver la literatura como un arte.

Jorge: Ver la literatura como un arte. Y hablas de sensibilidad, ¿sí? Considero que la sensibilidad está muy sujeta a comprender lo que sucede en cada espacio, en cada

momento, en cada situación. Porque tú y yo entendemos que absolutamente todo implica una interacción comunicativa, ¿sí? Implica que todo es un texto, que absolutamente todo se puede comprender e interpretar, analizar. Y partir de eso para proponer. Pero, como tú bien lo dices, en Colombia no tenemos ese hábito. Yo creo que, si tenemos en cuenta las pruebas internacionales o las pruebas nacionales mismas, vemos que se nos plantea que enseñar a comprender, porque básicamente, el gran problema es que no se lee o que se descodifica, pero no se comprende. Y entonces esto nos plantea que hay un reto de enseñar a comprender. De enseñar a comprender lo que se lee. Y esto nos lleva a que la lectura, o la comprensión de lectura es, mejor dicho, concebida como el gran reto en nuestra nueva sociedad de la información, donde ya no solamente vale leer, comprender sino también saber clasificar la información. A partir de esto, ¿cuáles consideras tú que son las herramientas necesarias para afrontar este reto?

DF2: Bueno, yo creo que primeramente hay que empezar a cambiar pues la perspectiva del docente, ¿sí? O sea, el docente que está dentro de las aulas, hay que empezar a ayudarnos, hay que empezar a hacer un diálogo con el docente que está en formación con el docente que está dentro del aula, porque el reto es formar lectores para que comprendan ese tipo de cosas, pero si el profesor no comprende, cómo va a hacer que sus estudiantes comprendan, ¿sí? Entonces, creo que hay que empezar a hacer investigación, qué es lo que hace el profesor dentro del aula, y qué es lo que se está haciendo con el profesor en formación, para contrastar, ¿no? Y que sea como un diálogo amable para mirar qué posibilidades hay de que el estudiante pueda comprender o pueda interpretar, que pueda hacer un montón de cosas, pero creo que la formación hay que metérsela más al docente.

Jorge. Ok, tú me hablas de la formación del docente. Y tú te estás formando como docente, ¿sí? De acuerdo con esa formación recibida, porque también te entiendo un poco sobre lo que me vienes hablando y es que hay una formación dentro del aula pero afuera es un contexto distinto. O la situación es distinta. De acuerdo con esa formación que tú has recibido en estos diez semestres, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para enseñar la comprensión de lectura?

DF2: Bueno, dentro de la práctica, como tal, yo creo que... entonces voy a hacer una pregunta, porque yo puedo decirlo desde la Universidad Industrial de Santander, o sea, no hay rollo con eso.

Jorge: No hay problema.

DF2: Listo, vale. Entonces, desde lo teórico y práctico. Listo (risas), yo creo que la teoría ha sido importante y lo práctico también. Pero entonces, 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. Me repites la pregunta...

Jorge: Te repito la pregunta, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para enseñar la comprensión de lectura?

DF2: Sí tiene relevancia porque, o sea, ha sido un buen ejercicio, pero creo que es un ejercicio particular. 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. Y la literatura que veo en aula, en mí aula, es como comparada con le llevo *El amor en los tiempos del cólera* a mis estudiantes si no leen un cuento (risas).

Jorge: Correcto, entiendo, sí.

DF2: Pero, o sea, sí. En algún punto, yo también he sido profe, pero profe de pre icfes, ¿no? y yo tenía que estar metida en eso de comprensión de lectura, que comprendan el texto, las preguntas y todo eso. Sí ha servido, claro, pero dentro de la academia hay que articular más. Ponernos en juego más, bueno, qué vamos a hacer con esto para que los estudiantes lean.

Jorge: Correcto, yo creo que esto va a hacia lo mismo. Y es, hacia que, de pronto, tal vez, ¿el programa se inclina más hacia lo teórico o se inclina, crees tú, hacia lo práctico?

DF2: No, definitivamente, es más hacia lo teórico. O sea, eso es central. Y nosotros nos vinimos a enfrentar con chicos y con aula cuando estábamos en noveno semestre, y eso es catastrófico. O sea, ese es como el ideal de un profesor, y el ideal de aula ‘pammm’, eso no es así, muchachos (risas).

Jorge: Consideras entonces que hay un vacío ahí... en lo práctico.

DF2: Claro. Hay un vacío esencial en la praxis. Totalmente. Y también en la visión que tenemos de práctica, porque no solamente se forman lectores dentro de un aula. Yo creo que también nosotros, como docentes, podríamos intervenir en otros lugares. Eso también me parece un vacío que hay. Se ve como el profesor solo está dentro del aula de clase y hay otros espacios que se podrían intervenir. O sea, podemos ir a cualquier lugar y también formar lectores. Incluso con la persona que está al lado, pero sabiendo hacerlo.

Jorge: Claro, la sensibilidad de la que tú venías hablando. Perfecto. Entonces, a partir de esa formación recibida, nuevamente, ¿se ha propuesto desde alguna asignatura, en estos diez semestres, como reto inmediato, la comprensión de lectura?

DF2: ¿cómo reto inmediato la comprensión de lectura? No, o sea. La comprensión de lectura con relación a las aulas, ¿sí?

Jorge: Sí.

Jartihza: Sí, porque si decimos la comprensión de lectura, en todo momento nos están pidiendo eso. Pero si lo decimos con relación a las aulas, podríamos decir que no. O sea, porque ni siquiera en práctica. Porque en práctica, claro, es inmediato que los chicos comprendan, ¿sí?, pero no es como un punto fijo al que quisiéramos llegar. Claro, porque nos preocupa la comprensión de lectura, pero también nos preocupa que escriban. Entonces, es como mediar todo eso e intentar hacer algo, como un cauce.

Jorge: Correcto, bueno, ya para ir concluyendo y para confirmar, ¿consideras que el programa de licenciatura te ha ofrecido lo necesario para asumir este reto en el contexto educativo actual?, ¿el reto de enseñar a comprender?

DF2: Yo creo que me ha dado herramientas, o sea, me ha dado muchísimas herramientas y han sido buenas. Y yo considero que eso que la universidad te dé, no, yo creo que cada uno comienza y hace su ejercicio propio, pues es mi visión ¿no?, cada uno tiene su propio ejercicio y ahora tendré que experimentar lo que creo que es una formación. O sea, que te hubieran formado para comprender, para hacer comprender, también, creo que es algo que tengo que descubrir y aprender en la práctica. Porque puedo tener muchas herramientas, pero de qué me sirven si no puedo focalizarlas y hacer que... hacer algo con eso.

Jorge. Ok, ¿propondrías entonces que, en la carrera, el proceso práctico se iniciara mucho más temprano?

DF2: Me gustaría, sí. Pero abriendo las posibilidades, no solamente dentro del aula de clases, porque me parece ya una visión sesgada del maestro.

Jorge: Ok, perfecto. Y para finalizar, ¿consideras que enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social?

DF2. Totalmente.

Jorge: ¿Por qué?

DF2: Totalmente, porque si hacemos que un chico comprenda que las canciones que está escuchando (risas) son del demonio (risas) ya eso es un avance. O sea, si yo logro que mi estudiante comienza a escuchar sus canciones de reggaetón o de cumbias y logre entender todo lo que realmente le están diciendo y diga: no, profe, ya no voy a escuchar más, uuuyyy, uishhh, ¡qué cambio! Total. Y eso ya se sale de la perspectiva del mundo, o sea, es como que: ¿esto realmente me gusta o no? y que comiencen ya a ver eso, ya... cualquier cosa es un logro en este momento.

Jorge: No, te agradezco muchísimo nuevamente y todo muy bien. Gracias.

### **DF3**

Jorge: Lo primero que te voy a pedir es que me digas tu nombre completo y me digas que aceptas hacer la grabación, esta entrevista. Y que no tienes ningún inconveniente con este proceso y que sabes muy bien que todo lo que tú digas solamente va a hacer utilizado con fines académicos e investigativos.

DF3: Mi nombre es DF3 Marcela Villamizar, soy estudiante de la Licenciatura en Español y Literatura y autorizo a que los datos sean tratados con fines netamente investigativos. Y pues confío en que es confidencial.



Jorge: DF3, ya que para nadie es un secreto que, a partir de los resultados en distintas pruebas, pruebas locales, nacionales e internacionales, que nos evalúan la comprensión de lectura, estos resultados no son los mejores. Y saliéndonos un poco del tema resultadista, de los resultados de las pruebas como tal cerradas que son estandarizadas, pues creo que el problema persiste, sigue estando. ¿Tú consideras que la comprensión de lectura es un reto que debes asumir tú como docente de lengua?

DF3: Por supuesto, porque los estudiantes llegan al aula, y muchas veces desde casa no se les incentiva a la lectura. Entonces, yo pienso que la diferencia, sin discriminar a nadie, se nota entre un niño que ha sido llevado a la lectura desde casa que un estudiante que tenga otras ocupaciones en su tiempo libre y solamente se encuentra con la lectura en el colegio. Entonces, realmente, uno no debe como docente ceñirse únicamente a aquellos estudiantes que les interese la lectura porque uno tiene un grupo completo. Entonces, es un completo reto por lo que decías de los resultados. Pero no solo por eso porque la comprensión de lectura les favorece en todas las áreas. Entonces, eso es lo que uno, por ejemplo en práctica pedagógica, les dice a los estudiantes. Comprender un enunciado les facilita muchísimo la vida, por ejemplo en matemáticas. El pensamiento analítico, que le llaman. Sí, para uno es un reto y por supuesto que hay que asumirlo. Yo creo que es el campo de nosotros. Y no solo para interpretación en las áreas de conocimiento sino en la vida. Para no dejarse engañar, manipular. Es un reto.

Jorge: Ok, entonces, estamos de acuerdo que la comprensión de lectura es ese gran reto que tenemos los docentes de lengua en esta nueva sociedad de la información. Sociedad de la información que ya no simplemente pide la decodificación, sino que se comprendan los textos y, además, que se sepa seleccionar la información. En un mundo completamente globalizado, en donde hay mucha información y no se sabe si es real o no, ¿sí? Y este proceso de selección también es importante. Estamos de acuerdo con eso, pero, ¿cuáles consideras tú que son las herramientas necesarias para afrontar este reto?

DF3: ¿Herramientas necesarias? Herramientas, en qué sentido, ¿recursos?

Jorge: Sí, recursos, conocimientos, lo que necesitas para afrontar este reto.

DF3: Bueno. Primero que todo, que el docente sea formado en lengua. Porque es complejo a veces que cualquier persona, cualquier profesional asume una materia. Entonces, dicta español cualquiera. Entonces, a mí me parece que, primero que todo, la persona tenga conocimiento de eso y quiera hacerlo, quiera enseñar. Y, pues, ya que hay tantas herramientas en el mundo, como las redes sociales: la gente anda con celulares todo el tiempo, por qué no buscar la manera de utilizar esas herramientas para llevarlas al aula. Y hacer a los estudiantes competentes en comprensión de lectura. Entonces, ya que están esas herramientas, pues tampoco hay que satanizarlas, buscar la manera de que eso le ayude al estudiante a acercarse. Porque los jóvenes y los niños se acercan por motivación. Entonces, de pronto, las estrategias tradicionales del libro de texto del salón, ya no les van a atraer tanto. Ellos están en otra onda. Entonces, sí tomar esas herramientas para afrontar el reto.

Jorge: Correcto, ¿tú eres estudiante de décimo semestre, cierto?

DF3: Sí.

Jorge: Es decir, ya has recibido toda la formación, estás realizando tus prácticas. Así que, de acuerdo con esta formación recibida, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura?

DF3: Es muy importante, como te dije. Porque una persona que se sienta atraída por afrontar este reto debe, primero que todo, haberse formado. 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. Y pues las materias de práctica, la práctica pedagógica que he hecho, nos ponen ya en la situación. Y en la situación es que uno empieza a buscar las herramientas para acercar al estudiante. Entonces, son muy relevantes porque primero, nos dan los saberes para poder enseñarlos y buscar las herramientas, como secuencias y estas cuestiones. Y porque nosotros somos, de alguna manera, los que vamos a enseñar. Entonces, debemos saber para que el estudiante sienta que alguien le está enseñando y no sienta que el profesor está improvisando o no sabe en qué está. Y la práctica también, porque ahí es donde uno se preocupa, donde uno realmente dice: uy, esto está grave. A veces, la academia nos pinta el panorama perfecto, el arcoíris. Ustedes les van a poner esto y los niños lo van a hacer. Y no, uno sabe que estamos graves en escritura, lectura. Con los estudiantes de décimo, por ejemplo, uno empieza a echar mano de todo, ¿yo qué hago? Lo que aprendí, pero a veces ni siquiera lo que aprendí me sirve. Entonces, hay que buscar otras formas.

Jorge: Ok, por lo que te entiendo, me has dicho que solo el ejercicio práctico lo has tenido con las prácticas pedagógicas. Es decir que, ¿consideras que el programa se ha inclinado más hacia lo teórico?

DF3: Sí. Sí lo considero, porque, realmente, aparte de la práctica pedagógica, recuerdo en didáctica de la lengua un pequeño ejercicio de interacción en el aula. Muy corto, unas semanitas. Pero, realmente, que yo haya tenido contacto con grupos de estudiantes, que haya desarrollado un proyecto con ellos, no. Digamos que solo se ha quedado en las propuestas y eso es un poco muerto porque está dirigido a la nada, ¿sí? ¿Para quién? Hipotético, pero cuando voy yo a decir: esto fue lo que hice con lo que planteé. Todo hipotético.

Jorge: Y tú, ¿cuáles crees que pueden ser las incidencias en el campo laboral?, cuando ya empieces a ejercer, ¿cuáles crees que puedan ser las incidencias de haber tenido una formación mayoritariamente teórica?

DF3: Bueno, 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. Un profesor me decía: lo que han visto de pedagogía no sirve para nada. Grávense eso en la cabeza. Entonces, uno

dice sí, bueno, vamos a ver por nosotros mismos. 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. Estudiantes que están a un paso de graduarse y no saben qué es un verbo. Eso les trae problemas en todas las áreas como, por ejemplo, inglés, para traducir. Y, esa es la incidencia para mí, que no haya encuentro con la realidad, que no haya: esto es lo que hay y esto es a lo que ustedes se van a enfrentar, y esto es lo que ustedes deben materializar con lo que saben. Extrapolar eso porque queda en la nada. Tan lindo mi proyecto, lo voy a grapar y lo entrego.

Jorge: Y bueno, el ejercicio práctico es complicado. Para nadie es un secreto que cada contexto tiene unas necesidades diferentes y uno no está del todo preparado para todas esas necesidades que tienen los alumnos y que se van a relacionar con el proceso de enseñanza.

DF3: Por ejemplo, el tiempo: uno lleva una secuencia en la que incluso pone minutos y segundos y qué pasa si, digamos, un estudiante se desmaya en medio de la clase. Cómo llega a actuar el profesor ahí, cómo dice: bueno... no puedo decir: estamos en argumentación, que el niño se levante... Esas cuestiones también con las que uno llega a enfrentarse, es grave. La ausencia de la praxis.

Jorge: Entonces, a partir de esa formación recibida, quiero que me comentes porque hablas de una mayoría teórica y que también funciona. ¿Desde qué asignatura se ha propuesto enseñar a comprender?

DF3: ¿De la carrera, enseñar a comprender? Lo que se ha propuesto, en lo que yo vi, en didáctica de la lengua, la profesora nos motivaba mucho a leer, a hacer lectura crítica, que los estudiantes sean capaces de comprender lo que leen. Pero es curioso, me llamó mucho la atención, no solo textos escritos, no solo novela, no solo cuento, también cine. Por ejemplo, desde ahí, se puede dar también la comprensión de lectura, fotografía. Por ejemplo, también en semiótica, hicimos análisis de fotografía, para los actos de habla. Es como tomar ese pretexto y no sesgar la comprensión lectora. Porque uno llega al aula con ese término y los estudiantes dicen: el libro, no. también la lectura del entorno. Es importante saber en qué entorno vamos a trabajar para saber cómo lo vamos a hacer. Entonces, desde esas materias: semiótica, interpretación, didáctica de la lengua. Materias de los semestres del quinto para acá, porque las del principio de la carrera mueren. Esas primeras, no.

Jorge: No te aportaron mucho...

DF3: Uno trata de sacar provecho, pero no la gran cosa. Yo empecé a ver que me encaminaba hacia la docencia en enseñanza de la lengua materna en otras materias. Los profesores, incluso se nota el cambio de los profesores. La motivación porque uno investigue y haga.

Jorge: Ok, estas dos últimas preguntas van encaminadas a sintetizar lo que hemos conversado aquí: ¿consideras que el programa de licenciatura te ha ofrecido lo necesario para asumir este reto educativo local en donde te vas a desempeñar?

DF3: ¿Lo suficiente para sentirme satisfecha? Tampoco decir que no me sirvió para nada. Yo pienso que uno también... el error del estudiante es creer que se lo van a dar todo, no. Yo creo que ni en un doctorado ni en una maestría. Incluso, en una maestría es más despersonalizado, investigue por su cuenta. Entonces, yo pienso que uno nunca lo va a tener todo y si uno no se encamina por algo y sigue estudiando y sigue aprendiendo pues es complicado. La carrera nos ofrece bases y uno se encuentra con profesores que incluso envían material extra clase, comparten otras cosas. Entonces, la carrera ofrece bases, como te digo, las materias desde algunos semestres para acá. Yo empecé a ver el peso porque, al principio, no sabía en qué andaba la materia. Pero ya, desde unos semestres para acá, uno dice: bueno, yo voy a ser profesor y ya aterricé. Sí pienso que me ha servido mucho, me ha dado bases de cómo defenderme. Y, cómo defenderme ha sido en la práctica, para mí.

Jorge: Pero, tú consideras que está la deficiencia en el aspecto práctico.

DF3: Pero también una cuestión con la teoría es que, listo, muchos compañeros dicen: vamos a practicar, vamos a rural y aquí y allá, pero qué sabe usted de literatura española, por ejemplo. Entonces tampoco, porque llegar a la práctica y hacer un clown, no, porque entonces, ¿qué va a enseñar?, ¿cuál es su saber? Sí, la carrera me ha ofrecido algunas cosas. También mis compañeros, los compañeros siempre lo nutren a uno de otras cosas. Y la Universidad también abre sus espacios para grupos de investigación, centros de estudios, los que estudian.

Jorge: Correcto, finalmente, ¿consideras que enseñar a comprender sería uno de los tantos elementos de transformación educativa y social?, ¿por qué?

DF3: sí, porque voy a guiarme por la comprensión del entorno, de las situaciones. Les decíamos a nuestros estudiantes en práctica: ¿ustedes comprenden lo que la gente les está diciendo? Si ustedes interpretan bien, no se dejan engañar. Entonces, yo creo que un problema político de Colombia es que no se comprende lo que está pasando y la gente se deja poner una tela frente a los ojos y no ve lo que está pasando. Entonces, serviría socialmente mucho, se tendría una visión más amplia, más reflexiva de los acontecimientos, de las situaciones cotidianas. No solamente ligada a la interpretación en la literatura, sirve para todas las áreas, para la vida.

Jorge: DF3, te agradezco mucho.

#### **DF4**

Jorge: Lo primero es que me des el nombre completo y que me des la aceptación de esta entrevista, de este proceso, que sabes muy bien el rol que estás asumiendo como participante de esta investigación y que das el aval para que la información aquí proporcionada se utilizada únicamente con fines académicos e investigativos.

DF4: Mi nombre es DF4 Gómez y estoy participando de manera voluntaria en la investigación de Jorge Rodríguez y soy consciente de que todo lo que diga va a ser utilizado con fines investigativos para su proyecto de maestría.

Jorge: Muchas gracias. Vamos a comenzar con una pregunta que aparenta ser sencilla pero que tiene su cuestión. En la sociedad actual, ¿cuáles considera usted que son los principales retos que usted, como futuro docente de lengua, va a asumir?

DF4: Bueno, yo creo que, los retos del docente se dan de acuerdo a los lugares en donde uno se direcciona o se plantea a futuro, precisamente en su ejercicio docente. Entonces, por ejemplo, si hablamos de un campo universitario en donde, de todas maneras, lo dudo, porque uno no tiene la experiencia para hacerlo. Sin embargo, de todas maneras, uno puede llegar ahí por x o y factor. En ese sentido tendríamos un reto grande, teniendo en cuenta, primero, que uno es un novato que entra a hacer, más o menos, lo que aprendió a través de cinco años. Yo creo que si uno no es consciente que uno no puede llegar a repetir lo que uno vio acá, le puede ir regular. Por decirlo de alguna manera. Ahora, otra falencia que yo veo, para uno como docente, es precisamente si yo me desempeño en el área de literatura, cómo llevar la literatura al aula, ya sea para la universidad, los niños o los adolescentes. Eso es una preocupación constante que tengo. Cómo formar lectores, cómo hacer que lleguen al libro, que no lo tomen con desidia, con aburrimiento. Entonces, en mi aspecto profesional, siempre pienso en eso como un reto. Cómo llevar la parte teórica sin que el estudiante se sienta un poco acomplejado, aturdido, que no le vea el interés que realmente tiene eso. Y yo creo que, realmente, en ese sentido, uno debe saber cómo meter la teoría y la lectura. Uno se vuelve prácticamente un promotor de unos temas, por así llamarlo. Soy un promotor de hablar en público, entonces tengo que enseñarles a mis estudiantes realmente la importancia de hablar bien en público. La importancia de que escriban bien, ya sea para hacer una lista de mercado. E incluso, cuando ellos, más adelante, salgan de su bachillerato, y si estamos hablando de una zona rural, por ejemplo, sepan cómo hacer una hoja de vida correcta. Eso son retos que la educación siempre va a tener ahí presentes. En última, son procesos de lectura y escritura, ya. Siempre vamos a estar en un reto constante con esos dos procesos de significación.

Jorge: Entonces, estamos de acuerdo en que diferentes pruebas locales, nacionales internacionales nos han dicho que nuestro país tiene realmente un problema de lectura, de comprensión. Y que es una falencia actual y un problema que debemos enfrentar los docentes de lengua. La comprensión de lectura es concebida como ese gran reto en esta sociedad de la información. Una sociedad en la que ya no vale solo descodificar ni comprender, sino también escoger la información. Pues estamos en un mundo atiborrado de información, y esa selección de la información, de una u otra manera, se tiene que hacer, se tiene que enseñar. Me llama mucho la atención que haces énfasis en cómo llevar a cabo esos procesos, eso que se aprendió, esa formación que se tuvo acá. Ahí va entonces mi primera pregunta, si eso es un reto, si enseñar a comprender es un reto, ¿cuáles considera que sean las herramientas necesarias para afrontarlo?

DF4: Son muchas cosas las que he pensado como herramienta. Primero que yo creería que lo mejor, para mí como docente, es partir de ser. Dado que, uno, a veces, se hace muchos imaginarios sobre sus estudiantes y llega con la noción de que, de acuerdo al currículo, él ya tuvo que haber visto esto y saber esto y esto. Pero es mentira, en la práctica me di cuenta que yo partí de unos “saberes previos” que suponía que ellos tenían. Y no es así, no los tienen. Entonces, yo creo que, como primera medida, uno tiende a formar lectores. Entonces, entra el juego, cómo yo formo lectores, cómo formo el gusto por la lectura, mas no el hábito, pues creo que el hábito va después del gusto. El hábito es cuando yo ya lo hago incorporado, como mecánicamente. Pero ese no es el punto, es yo tenerle gusto a la lectura. Y, en ese caso, una de las herramientas por las cuales yo me podría estar yendo, y que ahora estoy trabajando un poco, es por la parte de la sensibilidad en la lectura. La lectura como una experiencia de sensibilidad con los seres humanos. Un goce muy estético, a partir de la teoría de la receptividad. Cosa que no se da en el colegio. ¿por qué? Porque la literatura la hemos tomado como un instrumento, simplemente. Tomamos la literatura para enseñar gramática, valores morales, para contar la historia de las guerras bipartidistas de nuestro país. Pero no tomamos la literatura como una experiencia vital en la que yo me reconozco con ese otro sujeto que también pasa por experiencias similares a las que yo tengo. Y, en ese caso, hace falta trabajar mucho esa parte. Y ahora más que estamos pasado por un postconflicto y debemos ser muy sensibles. Hay que apostarle a formar lectores a través de la sensibilidad. Yo creo que podría abrir una nueva forma para que el lector tome el texto de una manera diferente y lo haga mucho más suyo, más personal, más significativo. Yo creo que por ahí podría ser. Obviamente, esto implicaría recurrir a otras disciplinas, llámese la didáctica de la literatura. Ahora que se habla mucho de lúdica y que se toma como una estrategia. Pues, yo entiendo... ahora que he estado leyendo sobre promotores de lectura o animadores de lectura. Hay una gran diferencia entre las dos. Por lo que he podido entender, el promotor es ese sujeto macro, es quien no solamente piensa en la promoción de la lectura como tal, es decir, dentro del promotor existe la estrategia de la animación de la lectura. Pero dentro de este promotor también encontramos que él puede hacer leyes, incluso puede pensar proyectos para fomentar la lectura. Puede ir un poco más allá y empezar a pensar en una nueva forma de teorizar cómo debemos abordar un texto de acuerdo a una tipología textual. Porque ya sabemos que leer es un proceso de construcción de sentido, en donde, este proceso cambia de acuerdo a los textos que yo abordo. Eso lo tenemos claro. Entonces, el promotor tiene que empezar a reconocer eso. Cómo yo abordo esto, si este texto es literario, si es filosófico ya no lo puedo tratar del mismo modo, ya no lo puedo tratar como el literario. Y si este es informativo será también diferente. Entonces, este tipo de cosas las tiene que tener uno bastante en cuenta. Y lo otro que me parece fundamental es conocer muy bien a la población. No podemos hablar de promoción de lectura o animación de lectura a que yo salga simplemente a que yo salga al parque y me ponga a contarles cuentos a los niños y demás, sin conocerlos y así porque sí. Primero, porque no sé en qué condiciones los tome, yo no sé si el niño ha sufrido un trauma y el cuento que yo le esté narrando toque una parte sensible y demás. Entonces, en vez de terminar siendo un goce, para él, estético. Termine siendo un sufrimiento, qué se yo. Debemos conocer muy bien, antes de proyectarnos a hacer lectores, conozcamos la

población y, de esa manera, ahí sí sabremos con qué libros llegar, con qué temas llegar al aula. De lo contrario, seguiremos como vamos, no encontramos lectores, no vamos a crear lectores en Colombia.

Jorge: Hay dos puntos muy importantes a partir de tu intervención, que me llaman mucho la atención. Uno, esto último, de conocer la población. Y yo pienso que conocer la población va hacia lo otro que habías dicho y es que es un enfrentamiento con lo práctico. Es en el ejercicio práctico en el que se conoce esa población y sus necesidades. Porque cada población, obviamente, tendrá sus necesidades. Ahí voy con mi siguiente pregunta: de acuerdo con esta formación que usted ha recibido, durante estos diez semestres, cinco años, ¿qué relevancia tiene la formación teórica y práctica para la enseñanza de la comprensión de lectura?

DF4: Yo he tenido muchos problemas en esta universidad porque he sido un tanto crítico con mis profesores de literatura y eso me ha llevado, incluso, a tener problemas con ellos. Incluso, porque siendo maestro o estar en formación para ser maestro de lengua todavía no sé cómo decir las cosas a las personas. Y esto me ha llevado a tener algunos inconvenientes. Yo siento que la literatura, como la estamos trabajando acá, en la Universidad Industrial de Santander, como tal, es una total basura. ¿Por qué razón? Resulta que, cómo es posible que yo, en mis diez semestres, en la línea de literatura, lo que se resume prácticamente a ocho o nueve cursos, en todos los nueve cursos se lleve la literatura de la misma manera, del mismo modo, como si no hubiera otros enfoques. Somos totalmente estructuralistas, muy académicos, llevamos la lectura al aula de manera estructural, en donde se habla de narrador homodiegético, heterodiegético, ultradiegético, focalización cero y entramos con Gerard Genet, pero también entramos con Mijael Bajtin y empezamos a ver lo carnavalesco desde Bajtin y también le metemos superestructura, macroestructura. A mí eso me parece peligrosísimo, porque nosotros no nos estamos formando para ser prácticamente teóricos literarios, ni críticos. Por lo menos, yo no lo veo así, yo para qué le voy a llevar macroestructuras a mis estudiantes. Y el problema es que, si yo no me doy cuenta de eso, también es un problema que tengo con mis compañeros. Si no nos damos cuenta de que eso no lo podemos llevar al aula, por lo menos de esa manera, eso va a terminar perjudicando al futuro estudiante. Le va a tener asedio (sic) al lenguaje, al área de lenguaje. Entonces, encontramos que salimos como profesores, primero salimos con la ilusión de que vamos a ser profesores universitarios, debido a la formación que nos dan. Obviamente nos estrellamos y nos vamos a un curso a un colegio privado, vamos a ser profesores de secundaria o, incluso, de primaria. Usted se imagina llevar macroestructuras para hacer, en lo práctico, el resumen. Pues, si me voy de esa manera aturdidora con el estudiante, lo voy a acabar. No creo que vaya a tener buenos resultados, por lo menos eso fue lo que yo viví en la práctica. Hablo de mis experiencias con la práctica, porque es el momento de empezar a llevar cosas, a la falla, error, vuelvo a intentar, por este lado no es, en fin. Entonces, yo les decía a los profesores: profe, por qué no vemos a literatura desde otra manera, de otro enfoque, desde otra perspectiva, porque siempre son análisis. Ya estamos mecanizados, yo ya escribo por escribir, porque he automatizado el género artículo académico, pues, tome *Cien años de soledad* y haga un tema a partir de lo que dé y escriba.

Y cito autores y ya, esa es su nota. Pero no hay un trabajo más allá, más de conexión, intertextualidad, qué se yo, extrapolación a la realidad. Qué son *Cien años de soledad* hoy, en pleno siglo XXI, después de que hemos firmado la paz en La Habana y hemos visto cómo se ha reestructurado el gobierno. No, no hemos visto nada de eso, no lo llevamos a colación. Y en la medida en que eso no sea extrapolado, la literatura va a seguir siendo vista en abstracto. Y en abstracto no nos sirve para los estudiantes, porque los estudiantes no comprenden. El mismo problema de la filosofía, eso en abstracto para ellos no funciona. Tiene que ser como algo mucho más palpable, creo yo.

Jorge: Es decir, que ¿sumercé considera que el programa se ha inclinado más hacia lo teórico que a lo práctico?

DF4: 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. Y es un error garrafal también de uno como estudiante. O sea, deje de ser iluso, idiota, no se puede hacer. No se puede porque son espacios y poblaciones distintas. De esa manera, entonces, no puedo llegar con: vamos a hablar de los problemas de los géneros de Mijael Bajtin. Porque ustedes van a entrar a una nueva cultura académica donde tienen que empezar a dominar ciertos géneros de la cultura académica, como tal. Entre esos están: el resumen, la reseña. Pues maravilloso y todo, pero si yo los pongo a leer a Mijael Bajtin, que incluso a uno le cuesta comprender algunas de sus ideas. Entonces, yo creo que ahí está la cuestión de hacer, en términos didácticos, una transposición didáctica. En donde ese saber, yo lo vuelvo un saber práctico, un saber enseñable, un saber mucho más palpable para el estudiante. Que él pueda dar cuenta de eso. Y yo creo que, si nos vamos por esa línea, podemos encontrar nuevas experiencias de los estudiantes como a favor. Oiga, sí, eso me está sirviendo realmente para algo.

Jorge: Entonces, a partir de esa formación recibida, quiero que me comente. ¿Se ha propuesto desde alguna asignatura en especial, la comprensión de lectura como ese reto principal que debemos asumir como profesores de lengua?

DF4: Yo creo que en los cursos tomamos las obras, precisamente para su comprensión. 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 academicista, por así llamarlo. Pero, yo creo que esa comprensión como tal, si lo llevamos al aula escolar, creo que no serviría. Eso sí, le sirve a uno como universitario y como para hacer un análisis profundo de la obra, del tema que uno esté desarrollando. Sin embargo, cuando se trata de estudiantes, los estudiantes también comprenden. Yo no le creo mucho a las pruebas Pisa, no le creo mucho a las pruebas Saber, en cuanto a que en el nivel inferencial estamos mal, no llegamos ni a la media. Y en el nivel crítico-intertextual estamos peor, somos unas bestias pues. Yo no creo en eso tampoco. Yo creo que los estudiantes sí leen, los estudiantes comprenden textos. Lo que pasa es que no leen lo que nosotros queremos que ellos lean. La escuela en el siglo XXI



está desestimando, ilegitimando al estudiante. Porque si el estudiante lee lo que la escuela le dice, entonces el estudiante es lector. Pero si el estudiante no lee lo que la escuela dice, entonces el estudiante no es lector. Y es como si no reconociera que, de todas maneras, está leyendo. Pero no es lo que le está imponiendo la escuela, y eso es obvio porque somos humanos y eso son gustos. Somos humanos, tenemos intereses diferentes. Y es como si no se comprendiera desde la Psicología del desarrollo en qué etapa está el muchacho y por qué está pasando por eso y por qué le interesa eso y no le interesa, qué se yo, una obra del canon literario. En fin, y eso no se tiene en cuenta, y si no se tiene en cuenta es porque estamos mal. Y seguiremos hablando de los no lectores. Y si no hay lectores, uno se preguntaría por qué es que las ferias del libro funcionan y todo el mundo compra. Ahí sí hay lectores, lo que pasa es que están leyendo “Lo chupa el perro”, “La culpa es de la vaca”, qué se yo. Claro, yo no desmitifico ese tipo de literatura y la considero, desde mi perspectiva, una literatura banal. Pero ese es el gancho mío para llevar a los estudiantes hacia la literatura, a unos textos de mucha más complejidad, y que esa complejidad genere que tengan un nivel de comprensión más alta. Pero entonces, ese nivel de comprensión se tiene que ir construyendo. Porque para leer se necesita proceso, procesar. Porque uno no puede llegar y decir de una vez, bueno cuál es el tema profundidad de esta obra a partir del Barroco del siglo tal. Nooo, cómo, de dónde partimos para llegar hasta ahí. Yo creo que va por ahí la cuestión.

Jorge: Bueno, ya para ir sintetizando, yo creo que, en una de tus intervenciones, respondiste ya la pregunta que seguía. Y era que si la licenciatura te ha ofrecido lo necesario para asumir este tipo de reto. Y yo creo que ya has sido bastante claro con esto. Para sintetizar toda esta intervención o este diálogo, ¿enseñar a comprender es uno de los elementos esenciales para transformar la educación y nuestra sociedad, en sí?

DF4: Yo creo que sí, claro. Cuando uno comprende un texto, cuando uno comprende el discurso, cuando uno comprende que hay que entrar a una campaña de política porque ahí también hay lectura, cuando uno comprende los enunciados que hay detrás de un noticiero, o las propagandas o los anuncios, todo se lee como tal. Cuando yo comienzo a comprender ese tipo de cosas, empiezo a tomar la lectura como debe ser. La lectura qué es, es un proceso en donde se da lo cultural y lo social al mismo tiempo. Leer es yo saber, por ejemplo, qué candidato presidencial podría realmente darle un cambio a Colombia, pero también reconociendo cuáles son los intereses de ese candidato a posteriori y demás. Para poder hacer eso se necesita de la comprensión. Y para lograr la comprensión necesitamos enseñar a pensar. Yo creo que, enseñar a pensar aquí en Colombia es algo que no se da de a mucho. Porque los maestros estamos acostumbrados a que solamente el estudiante piense en lo que solamente uno piensa. Y si el estudiante da la respuesta que uno tiene en la cabeza, la respuesta que uno aprendió en la Universidad, que ya uno parece un mecanizador de respuestas, en esa medida está bien. Y lo tilda como un buen estudiante, eso sí me parece nefasto en el sistema educativo. Y no se acepta ese tipo de pensamiento, no se acepta: Timochenko a la presidencia. Pero no se mira qué es lo que pasa con Timochenko, no se mira cómo él llegó, en qué está, sí se puede, no se puede. Qué hay detrás de todo esto. Se

firmó el La Habana, qué estamos aceptando y demás. Yo creo que hay que empezar a pensar, o sea leer para pensar. Esto implica comprender todo un estado, lo anterior, lo posterior. Lo de más adelante, lo que viene detrás. Yo sé que los textos se escriben en un momento determinado por la razón de algo y ese algo debo comprenderlo. Si yo no comprendo de dónde viene el texto, yo seguramente voy a hacer malas interpretaciones de él. Entonces es llegar al texto y empezar a mirar desde qué espacio, territorio viene ese mismo texto. Por ejemplo, se habla de: miremos a Finlandia y a partir de Finlandia creemos políticas educativas que nos ayuden a mejorar. Porque Finlandia es el mejor país en educación. ¡Qué maravilloso! Pero, cuando leemos eso, leemos para el currículo, es maravilloso. Pero no sabemos de dónde viene la idea, no nos damos cuenta de que aceptamos políticas que no van de acuerdo a nuestras necesidades. Y empezamos a crear esas imaginarios ideales que funcionan allá, pero como esto es una población diferente, no nos funciona acá.

Jorge: Una muy buena síntesis, una muy buena intervención. Te agradezco muchísimo, la participación y el rol que asumes dentro del proceso investigativo.

**DF5**

Jorge: Lo primero que te voy a pedir es que me digas tu nombre completo y que aceptas que la información será usada únicamente con fines investigativos.

DF5: Mi nombre es DF5 Fabián Fuentes Durán, acepto los términos de esta entrevista.

Jorge: DF5, de décimo semestre, ¿cierto? Es decir, ya a punto de afrontar la realidad.

DF5: Sí, ya casi.

Jorge: Bueno, tenemos algunos inconvenientes en la sociedad actual. Para nadie es un secreto que uno de esos inconvenientes tiene que ver con el rol que debemos desempeñar nosotros afuera del alma máter, de la universidad. ¿Cuáles considera usted que son los retos que debe asumir usted como docente de lengua?

DF5: Como docente de lengua... es una pregunta complicada. Pero la tendremos que responder en algún momento. Entonces, mi reto como docente creo que es relevante. Voy a traer a colación en los contextos que yo pretendo y quiero trabajar. Estamos hablando de postconflicto, ¿cierto?, y llevamos tiempo bajo las mismas estructuras de enseñanza, bajo los mismos parámetros institucionales, el Ministerio de educación Nacional. Ahora estamos en una coyuntura que nos va a permitir una reformulación, no quizás de la educación a fondo, pero sí de enseñar. Sí es cierto que el docente no es el culpable de las fallas que hayan tenido el Ministerio o la planeación de programas, como es la Escuela nueva y aula integral. El docente tiene que hacerse cargo y es parte de la recursividad para eso. Nuestro papel como profesores de lenguaje, aún más en el postconflicto y en la coyuntura actual que tiene que ver con los diálogos que se están llevando actualmente con la guerrilla del ELN o la coyuntura nacional de movilización, uno dice qué tiene que ver todas esta situación con el entorno de la enseñanza. Tiene que ver muchísimo, eso sería una lectura global, la lectura de mi contexto. Entonces, no simplemente vamos a hablar de una lectura que se basa en

leer un cuento, en leer una novela, leer un poema. Si no hasta qué punto yo llego a integrar todas esas lecturas en mi perspectiva. Y no como cosmovisión si no como interpretación del entorno, como tal. Porque si vamos a hablar de una cosmovisión, yo digo: me voy a quedar en el entorno y de aquí no sale. La idea es que la lectura no se enfoque simplemente en decirle al niño: vamos a leer este cuento y usted me va a decir las figuras literarias porque esa es una clase que vimos ayer. Entonces, el profesor confunde entre predicado y complemento directo y le está diciendo a una niña de quinto primaria que lea un poema de García Lorca. Y confunde entre complemento y predicado y la chica contesta bien y él le califica mal. Entonces, uno llega a decir, bueno, el profesor hasta qué punto está capacitado y hasta qué punto en verdad está concibiendo la lectura. Si es simplemente poemas que es, en la literatura, supremamente importante como un medio más, pero también hasta qué punto la chica o el chico es capaz de leer su entorno y de leerse a él en su entorno. Yo lo concibo de esa manera. Nuestro papel es relevante en la medida que utilicemos lo social. Es una de mis propuestas, en las discusiones que tengo con mis compañeros, si vamos a hablar de educación, vamos a hablar desde lo social. Y no vamos a extraernos y no vamos a ser un académico de escritorio, ni un profesor que dice: venga le pongo tres punto cinco, chao, no lo quiero ver, ahí tiene para que trabaje. Yo quiero que la lectura sea más profunda, que trascienda y que el chico, a partir de eso, asuma una conciencia, un grado de conciencia crítico. Habría que definirlo, habría que definir la forma, pero, en concreto, eso es lo que yo creo. El papel del profesor de lenguaje tiene que ser social.

Jorge: Me llama mucho la atención que se plantee el papel del maestro como un papel social, porque hacia eso va dirigido el estudio que yo estoy realizando. A partir de lo social, y ya que entramos en esta cuestión, para nuestra sociedad no es un secreto, más bien es un grito entero que empieza a decirnos que hay algunos inconvenientes en la comprensión de nuestro entorno. Eso que tú también hablabas, la comprensión del entorno, no quedarse solamente de los textos como tal. Si no el ejercicio de comprender lo que está a mi lado, ¿sí?, y ese ejercicio de comprensión no solamente lo dicen los resultados de las pruebas internas y externas, nacionales o internacionales que están en su construcción como instituciones, sino también como lo concebimos. Como profesores, vemos que el gran problema que tiene nuestra sociedad es que no lee y que si lee, no entiende. Entonces, considero yo que ese es uno de los grandes retos de la sociedad, enseñar a comprender. A partir de eso, ¿cuál considera usted que son las herramientas necesarias para asumir este reto de enseñar a comprender en la sociedad actual?

DF5: Bueno, en discusiones que tenemos con un compañero que se llama Nicolás, no decimos: vamos a leer. Siempre utilizamos jocosamente la expresión: vamos a hacer que leemos y por qué, porque usted no siempre o nunca va a comprender lo que dice un texto. Entonces, vamos a hacer que leemos porque interpretar es solamente una parte de todo lo que quiera significar el texto, que nunca vamos a llegar a terminar de abarcarlo. ¿Las herramientas? Ufffff, no me corcha pero sí me ubica en un conflicto interno gigante. Porque, usted me decía que hay un conflicto en nosotros, pero nosotros los mestizos, los occidentales, que queremos ser gringos, que queremos ser europeos. Y me recordaba ahora un Diplomado que estoy haciendo con el Instituto Caro y Cuervo de lenguas indígenas con

énfasis en el Amazonas. Y es cómo las comunidades logran conservar su cultura mediante no la lectura de textos, sino la lectura nuevamente de su entorno. Entonces, qué propone el Instituto Caro y Cuervo, que, de hecho, me parece muy interesante para que quizás lo repliquemos y es que se hacen pruebas de contexto, se hacen pruebas de campo. No para determinar desde unos métodos, que quizá son obsoletos, sino para analizar el contexto, que es lo que amerita. Entonces, a mí se hace muy difícil determinar unas herramientas aquí si voy a trabajar con unos muchachos de la Presentación que me llegan cada ocho días con un libro nuevo, original, del treinta cinco mil y dicen: bueno, voy a leer este libro. Es un caso que pasa, porque mi hermano es profesor de la Presentación. Que es totalmente distinto a que yo llegue a trabajar con unos muchachos del Norte, o lo que me pasó trabajando con unos muchachos del Semillero pre Uis este año, a los chicos les interesa tres cominos leer. Ellos dicen: a mí no me sirve eso, no me interesa. Entonces, yo no puedo utilizar las mismas herramientas, los mismos métodos para llegar a trabajar con ellos y a incentivar la lectura. Porque no creo que sea enseñar a comprender, creo que el individuo debe apropiarse de habilidades a través de un proceso de intervención. Y si tiene habilidades, la idea es que las fortalezca. Que si alguna vez me estipulo como un investigador no voy a llegar a decir: voy a poder desarrollar eso en el niño. Entonces pensar en herramientas y determinar un método sería complicado. Pero, por el lado que yo me inclino, que es trabajar con las personas y jóvenes que tienen ubicación en las zonas marginales, en el Norte, creo que debemos traer a colación lo que llamaría Paulo Freire: Educación popular. ¿Por qué?, porque vamos a volver a lo mismo en el caso de los indígenas y los afros para recuperar su lengua. Van a tener que utilizar su entorno y leerlo. Y, en la medida que ellos comprendan que su entorno es complicado y que ellos son unos individuos que pueden ejercer un cambio en el entorno, ellos pueden ver que la lectura sí es importante. ¿Hasta qué punto?, es importante en la resolución de conflictos. En el Norte, usted pasa y lo mira y le dice, la persona, para no ser despectivo, el habitante del Norte, qué me está mirando, me le parecí a su madre, hijueputa (sic). Es algo totalmente pesado y para sobrevivir en ese entorno: o usted se pone en el mismo margen o evita esas situaciones. Claramente, no hay que arriesgar la vida por las simples palabras, porque el que sabe leer una ofensa simplemente se va a reír y se va a ir. Es eso, es simplemente, mediante la lectura que el chico diga: no me voy a hacer matar porque me dijo hijueputa (sic). No es una resolución de conflictos de diálogo, sino yo solo lo solucioné, que estoy analizando. No estoy haciendo una simple lectura, sino qué pasa si él me insulta, qué pasa si yo respondo. Estoy generando hipótesis: mejor me voy y llego a mi casa tranquilo. Evité todo. Pero, eso como lo trabajo con Paulo Freire, utilizando todos los elementos. Y no va a dejar de lado nunca la parte política. La parte política, cómo la podríamos integrar, de que es un individuo que puede ser político en la medida de su participación activa de la sociedad. No con organizaciones, no con partidos políticos, sino con su participación social como tal. Yo propondría que hay que poder delimitar y determinar los métodos y las herramientas.

Jorge: Está claro que las necesidades del contexto determina la labor que yo debo ejercer como docente. Hablemos un poco de la formación recibida hasta el momento, ya que está próximo a graduarse de licenciado en español y literatura. Y hablamos de las herramientas, y entendamos las herramientas como esa formación que recibimos aquí en la Universidad y

especialmente en la carrera. Quiero centrarme, sobre todo, en la relevancia que tiene la formación teórica y práctica. ¿Qué relevancia tiene esa formación teórica y práctica cuando uno va afuera a enseñar a esos muchachos de acuerdo a esas necesidades, obviamente a comprender tanto los textos como ese entorno del que me habla?

DF5: 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. Por la parte de las pedagogías, yo discrepo mucho. También de las clases y de cómo se han impartido. Me parecen obsoletas porque llega uno al punto que, en mi casa, usted prefiere ser autodidacta, usted mismo busca cómo tratar de educarse, ya que lo visto en clase es para no caer en el error. Referente a lo didáctico, creo que es muy importante. Tiene una importancia en la medida institucional y en la burocrática. Vuelvo a lo mismo, aquí hay doctores, hay magísters y le proponen a usted la secuencia didáctica. La primera vez que vimos la secuencia didáctica, me solucionó todo el problema que habíamos tenido con la pedagogía, estamos estructurando, todo queda claro y organizado, “papita pa’l loro” (sic). Podemos trabajar una secuencia de una hora, pero usted ya la va a tener clara y sabe que le va a funcionar. Pero usted llega al aula a aplicarla y la secuencia didáctica se le desmorona inmediatamente. Y está la exigencia de que usted debe dar cumplimiento a la secuencia y si no lo hace, en dónde están sus herramientas didácticas. Entonces, la didáctica la considero importante pero no necesariamente dentro de esos parámetros, esos parámetros que son muy herméticos y no están sometidos a cambios. Todo eso se debe integrar, y mediante la línea de literatura. Faltaría mucho y el rigor en la calificación. Creo que se debe tener un cuidado especial, nosotros tenemos introducción, lírica, ensayo y dramaturgia. Pero no sé desde qué momento no se volvió a ver dramaturgia. Aquí no hay nadie capacitado para que diera dramaturgia y creo que es una de las herramientas, desde la literatura, más importantes, para llegarle al chico. ¿Por qué?, porque lo saca de su zona de confort, ya que al hacer dramaturgia vamos a tener otro objeto de entonación. Y, personalmente, yo lo haría fuera del aula. Ya simplemente no vamos a leer, vamos a manifestar con nuestro cuerpo todo eso y los chicos, a final de cuentas, terminarían olvidándose de que están en una clase y van a aprender jugando. Lo van a hacer. Entonces, creo que faltará el componente de dramaturgia y habría que determinar mediante un estudio, cuál es la necesidad puntual de otras materias. Integrarlos todos, al francés no le veo relevancia, me gusta pero no le veo relevancia. Yo creo que ese es otro rol que tenemos en la carrera, y confundimos el gusto con la necesidad que se requiere.

Jorge: Bueno, se ha hablado de ese problema al momento de hacer la secuencia didáctica, es decir, desde el plano teórico. La secuencia didáctica que desde el papel se ve hermosa, perfecta, pero cuando se lleve al ejercicio práctico se destruye completamente, no funciona. Porque, el contexto va a determinar absolutamente todo el ejercicio práctico que se ejecuta

en la práctica docente, como tal. Eso nos lleva a un dilema complicado, y es mi siguiente pregunta: ¿considera usted que el programa se ha enfocado más hacia lo teórico más hacia lo práctico?

DF5: Totalmente, a mí me choca demasiado. Yo tenía esa inconformidad y ese conflicto de llegar a prácticas con una profesora que me va a mandar con una bata de psiquiatra a un colegio a enseñarle a un niño bajo los mismos métodos tradicionales que lo han venido haciendo. Me chocaba rotundamente eso, si me salía del margen, no, me sentía totalmente frustrado. No quería hacerlo, pero se llevó a cabo, con otro profesor, otro proceso, en el marco de la jornada complementaria. Entonces, cambió la situación, la escuela rural, la vereda Acapulco. Los chicos en un ambiente distinto, no secuencias didácticas, talleres, actividades. Los talleres se pudieron plantear desde Práctica I, que pretendía cometer el error de generar secuencia didáctica, con otros compañeros. De generar la secuencia didáctica desde Práctica I para ejecutarla desde Práctica II. Yo le decía al compañero con el que trabajé que me parecía un error porque la secuencia de Práctica I se iba a cambiar, pues había que cambiarlo todo. La secuencia I y ese mismo día empezar a plantear la secuencia II y analizar los problemas vistos con el fin de mejorar. Claramente, porque la práctica va a responder en el colegio a los lineamientos del Ministerio de educación Nacional. La secuencia tiene que tener la relación con el Ministerio y toman la teoría y se guían por la teoría. Y, a final de cuentas, va a generar un choque cultural. Vamos a terminar reproduciendo lo mismo que hay en otros lugares, nuestra educación es eurocentrista y ahora está respondiendo a unas dinámicas económicas completamente distintas. Y salimos y no nos damos cuenta de eso. Es preocupante para mí y esa discusión se tiene que dar en la práctica. Porque se está tomando lo teórico como lo principal y creo que es un error más que se está cometiendo. Es importantísimo porque sin la teoría no lograríamos comprender todo lo que sabemos del mundo. Y no lograríamos dar explicación a muchas cosas. Pero también es un error regir la realidad, que va a cambiar cada segundo, por una teoría herméticamente. Entonces, tuvimos la experiencia de que la jornada complementaria falló y una vez más me frustró. Y empezamos a mirar con mi compañero, por qué, qué está pasando aquí. Lo mismo, desconocimos el contexto. Error garrafal, me resigno a la frustración. ¿Se frustró? Pero lo que usted debía hacer era la lectura del contexto. Y enmarcar la práctica en un programa de jornada complementaria sonaba interesante hasta que llega al punto que los chicos no sabían a qué iban a trabajar con nosotros. Entonces, decíamos: todo esto que tenemos aquí, cómo lo vamos a aplicar si los chicos no lo saben. Desconocimos el contexto, tuvimos la teoría clara, lo planteamos y todo, pero volvimos a lo mismo. La práctica, en la medida en la que se rija herméticamente por la teoría y desconozca el contexto, va a fallar. Ha fallado desde nuestra labor porque yo podría plantear, desde los resultados de los estándares, que todo me funcionó. Y mucha gente lo hace y pasa. Y no importa, vamos a hablar de que está aprobado. Pero, ¿qué nos están aprobando? Teóricamente o cómo nosotros ponemos en práctica todo esto afuera. Eso es lo que yo creo, que la carrera se ha enfocado muy teóricamente y eso me preocupa. Son cosas que me quitan de verdad el sueño.

Jorge: Bueno, DF5, yo creo que me has respondido muchas preguntas en las intervenciones. Ya para sintetizar, quiero darle relevancia a lo que me has dicho en esta intervención y la última pregunta tiene que ver más con la enseñanza de la lengua, la enseñanza de la comprensión de lectura, como eje de transformación, no solamente educativo sino social. ¿Puede llegar a haber un cambio en nuestra sociedad si nuestra labor docente se inclina no solamente a enseñar a comprender textos sino también esos entornos?

DF5: Claro, por ejemplo, cuando usted escucha el término “campesino” a manera de insulto, usted es muy campesino. Desde cuándo ser campesino es un insulto. Primero, hay errores de lectura y hay errores de concepto. De dónde viene eso de error de lectura, de concepto, de categorizar al campesino para un insulto. Desde el marco político. Vamos a volver a lo mismo, si una persona llega a concientizarse que va aunado con la comprensión de lectura de su entorno. Y empieza a transformar desde el mismo. Yo escucho eso e inmediatamente yo interrumpo. ¿Qué significa ser campesino, le parece muy degradante serlo? Y traería inmediatamente al contexto lo que significa ser campesino en Colombia, no discriminaríamos al afrodescendiente ni al indígena. Ahorita qué pasa, una coyuntura nacional, los indígenas salen a manifestarse y usted escucha, va a la tienda y tienen el televisor prendido y lo mismo, va con el insulto. Este indio h... es que los indios. Y ya no utilizan el término indígena sino indio. No es que el término esté mal, sino la forma cómo lo dicen, esos indios, como esas cosas. Los adjetivizan (sic) y no sirve. Si se llega algún momento a que las personas comprendan que no somos simplemente las ciudades, nosotros los mestizos que somos quienes conformamos, desde el plano articular de Colombia, que comprenden a Colombia. Que somos diversos, va a ver un cambio, una transformación social mediante la lectura. Es un trabajo muy difícil porque usted puede generar un cambio en un pequeño foco y hay que ver hasta qué momento ese pequeño foco se mantiene. Porque usted puede generar un pequeño cambio en un foco y si no hay acompañamiento se va a desvanecer. Entonces, sí se puede hacer, y es el trabajo que han hecho, así se quiera desconocer desde los grupos al margen de la ley, por determinadas ideologías políticas, eso lo han logrado hacer, unos procesos de lectura del entorno con las comunidades campesinas y en la ciudad, tan buenas en la medida que las personas ya no las están guiando. Sino que las personas ya se organizan, y se organizan porque ya tienen la lectura del contexto y dicen: estoy leyendo y esta cosa no está bien porque lo leo en el contexto y me están discriminando, me están matando, no me reconocen, me reconocen en los planes del no desarrollo, pero solo en el papel. Y no me cumplen, me tienen como una cosita perdida en el cuarto de San Alejo. Entonces, yo sí creo que se puede cambiar desde el lenguaje, pero debe que cambiar la estructura. Entonces, me gustaría que esto fuese relevante, pero me duele ver que los profesores, y que muchos compañeros, desconozcan el contexto del país, que no les interese en absoluto y quieran salir a enseñar de esa manera. Me preocupa muchísimo. Y aún más cuando a una compañera de décimo semestre le preguntamos: ¿usted por quién va a votar? Y nos da una respuesta que no debería ser de ella, porque nos estamos formando y precisamente como que... No, hay que votar por alguien de derecha, porque, si se da cuenta, es por el candidato por el que votan todas las personas. Y yo dije, y por qué no por otro candidato, otra persona. Y dice, si todos están votando por él es porque él es el candidato. Eso me sonó a la campaña de yo voto por quien Uribe diga. Y me

preocupa demasiado eso. Se puede cambiar, pero el profesor debe tener esa conciencia y el reconocimiento del contexto. Si no lo tiene, no digo que no pueda ser ni pueda enseñar, pero creo que va a ser complicado. Porque qué va a hacer cuando lleguen compañeros desmovilizados a las aulas de clase. ¿Los vamos a discriminar por nuestra ideología política?, ¿cómo los vamos a tratar? Se puede hacer, pero hay que ser crítico y hay que aportar, no solamente desde el aula, hay otros medios y hay que trabajar desde todas las formas posibles. Desde todos los contextos, para que haya un cambio posible desde la lectura como profesores de lenguaje.

Jorge: Muchas gracias.

## **DF6**

Jorge: Lo primero es que me diga el nombre completo y me diga que acepta las condiciones de la entrevista. Que está enterado de que toda la información que me dé será usada con fines académicos e investigativos.

DF6: Mi nombre es DF6 Carreño Guevara, estudiante de la Universidad Industrial de Santander, acepto todo lo que aquí se plantea y estoy totalmente informado de que la información que aquí se recopile será utilizada con fines académicos, profesionales.

Jorge: DF6, estudiante de décimo semestre. A punto de salir al mundo real. Ya más o menos imagina lo que le espera

DF6: De hecho, sí, sí lo dimensiono. Además, no podría decirlo como tal que ya voy a experimentarlo, ya lo he hecho, la vida real. No sé si esto haga parte de la entrevista, estas preguntas. Tuve la oportunidad a principio de año de estar en un proyecto de voluntariado, en el programa Vamos a la paz, no sé si escuchó de él. Un programa de las Naciones Unidas y el Acta concebida para el postconflicto para ir a hacer un voluntariado social, académico, pedagógico, profesional en zonas que fueron afectadas por el conflicto armado. Entonces, en esa propuesta salí y estuve en Cebilla, Valle del Cauca en una pasantía de cuatro, cinco meses.

Jorge: Es decir, conocemos de primera mano eso que nos espera, pues el rol del docente siempre está sujeto a las necesidades que nos plantean los contextos en los que vamos a trabajar. No solamente desde lo público o desde lo privado, sino la marginalidad, desde distintas cuestiones. Tenemos una sociedad actual complicada, una sociedad que muchos teóricos han llamado de distintas maneras. Una sociedad llena de retos, la nuestra. ¿Cuál considera usted que es uno de los retos principales que debe asumir usted como docente de lengua?

DF6: Uy, uno de los principales retos, yo digo que está en el tipo de población. Nosotros estamos, desde que empezamos la docencia, estamos estigmatizados a decir: ¿usted estudia eso? Uissshhh. 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. Entonces, uno de nuestros retos es mirar cómo hacemos para que le guste la materia al estudiante. Y más que, de por sí la materia, que le guste leer a los estudiantes, porque es muy berraco encontrar en Bucaramanga, bueno en el país, yo creo que en la actualidad, independientemente del contexto biográfico, la gente está detestando leer, no le gusta. La primera es cómo empezamos a ser que les guste la lectura. Segundo, cómo hacemos que les guste la buena lectura, que tengan buenas bases literarias, los pelados. Cómo hacemos eso, y pues, lo demás viene por añadidura, lo que son las pocas garantías que se les dan a los maestros, la mediocridad de la educación, que los estudiantes no quieren aprender, independientemente de la materia. Y pues las falencias que hay en los hogares, que tienden a reproducir los mismos estudiantes. Entonces, eso veo como uno de los principales retos como futuro docente.

Jorge: Hablabas del gusto por leer, de tener unas buenas bases literarias, consideras que el tema de comprender lo que se lee, porque desde Daniel Cassany, nos habla de que leer no es simplemente descodificar sino es comprender, como tal. ¿Podríamos ver que esa comprensión le permitiría a esa población que no lee, es decir, ese entender lo que lee le proporcionaría ese gusto por la lectura?

DF6: Justamente, y hay que tener en cuenta también que muchos estudiantes también buscarían como, al encontrar esa familiaridad con el texto, empezarían a tenerle gusto. Dirían que esto se les acomoda mucho a lo que les está pasando. Eso sería una parte, el interpretar, claro, cuando usted logra algo, descifrar un código, ya lo hace que usted le tenga más atención. Si un pelado aprende un tipo de lectura que sea por isotopías, por ejemplo, va a ver la lectura como un juego, y por tanto, le atraerá más.

Jorge: No solamente teniendo en cuenta que nuestra población es una población que no lee. Nuestra sociedad es una sociedad que no tiene desarrollado el gusto por leer, también encontramos que las pruebas nacionales, internacionales nos reflejan esto, somos un país que, efectivamente, no lee y que tiene problemas con la lectura. Esto se afronta como un reto desde el Ministerio, desde la misma aula de clase, el mismo profesor. Esa comprensión de lectura se ha concebido como un gran reto en esta nueva sociedad de la información, en donde estamos atiborrados de información. No sabemos qué hacer con ella, es más, ni la comprendemos. ¿Cuáles considera que son las herramientas necesarias para afrontar ese reto de enseñar a comprender en esta nueva sociedad?

DF6: Me parece muy pertinente esa pregunta, de hecho. Empero, antes de responderla, necesitaría contextualizar. Tú mencionabas las pruebas de Estado y lo que hacen las pruebas es objetivizar algo que, de por sí, ya es muy subjetivo y es la lectura. No todos leen de la misma manera. Entonces, cómo llegamos al aula, cómo hago yo que les guste la lectura a los pelados, sabiendo que no todos tienen los mismos procesos de lectura ni las mismas competencias lectoras. Yo creo que una estrategia muy eficaz podría ser una que yo he intentado hacer, yo dicto clase en un Pre icfes, relacionar los textos continuos con otro

tipo de textos, sean discontinuos u otros géneros como la música e incluso con géneros discursivos. Yo hice una vez un taller con unos estudiantes en los que tenían que buscar las similitudes temáticas en tres cuentos: el cuento de Muerte en Samarra de García Márquez, el cuento de Algo muy grave va a pasar en este pueblo de García Márquez y uno de los cuentos de Las mil y una noches que se llama, Los dos que soñaron. Ahí, después de tú leerlo, alguien que tenga procesos avanzados de lectura, de inmediato sabe que el tema es el destino. Pero los pelados no, ellos se rompieron la cabeza y dieron con la respuesta siempre. Entonces, nosotros lo que hacíamos era: representélo como un refrán. Entonces, ya los mismos muchachos decían, cómo hago esto como un refrán. Yo siempre como que buscaba relacionarlo con la vida cotidiana, algo que les llegue a ellos para poder incentivar ese gusto por la lectura.

Jorge: Estamos ya a punto de graduarnos, ya tenemos toda la formación que nos pudo proporcionar la Universidad, como tal, pero hay una cuestión que me llama mucho la atención, y es que generalmente, todos los ejemplos que me has dado vienen del ejercicio práctico desde la docencia. ¿Qué relevancia, a partir de la formación recibida, tiene la formación teórica y práctica para esa enseñanza de la comprensión?

DF6: Es como cuando uno va, como yo le decía, por ejemplo, me gusta hablar mucho con analogías, con ejemplo, como yo les decía a los muchachos en Sevilla, Valle del Cauca, para usted combatir la violencia, algo que me parece absurdo es que la gente quiera combatir la violencia si ni siquiera sabe qué es. Usted, para combatir algo, tiene que saber qué está combatiendo para poder atacarlo. El gobierno nacional empezaba a atacar las consecuencias, no atacaba la causa. Empezaba a combatir la guerrilla, pero la causa no era esa, porque guerrilla va a haber, tenía que atacar los desafines políticos. Este ejemplo es un poco extrapolado, vámonos acá. Usted, para enseñar ese tipo de comprensión, debe saberla, cuáles son esos procesos. Y más allá, saber cómo los estudiantes... ahora, usted sabe procesos. Nosotros los sabemos desde una postura teórica y mejor dicho, con unos tecnicismo muy fuerte, 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.

Jorge: ¿Considera que el programa se inclina más hacia lo teórico o hacia lo práctico?

DF6: Definitivamente, hacia lo teórico.

Jorge: ¿Qué incidencia tiene que se incline más hacia lo teórico?

DF6: Justamente, yo hablo desde mi cohorte, porque yo me hablo con toda la carrera, con todos los semestres y he visto que a partir de cierto tiempo empezó a incentivarse lo que era

la Práctica. Un poco más, ya que el enfoque es el teórico. Por la investigación, muy poca de esa investigación es llevada al aula. La incidencia es que cuando salen, los que están solamente por la parte teórica, les pasa lo que tú dijiste, se estrellan con la realidad. A mí, en lo personal, no me afectó para nada porque yo dicto clase desde que iba en noveno grado, yo recuerdo que la primera vez que nosotros nos enfrentamos a un aula de clase fue en sexto semestre, y yo ya había trabajado en un colegio público y en un colegio privado. Todo el mundo estaba cagado del susto, porque vamos a entrar a un aula de clase y en el Tecnológico y tú sabes que ese colegio tiene cierto reconocimiento por sus prácticas violentas y su poca disciplina. Entonces, todos estaban asustados. Un amigo me dijo que, justamente uno que estaba hablando contigo, me dijo: marica, yo no lo veo a usted asustado. Entonces, cuando alguien preguntó que por qué estábamos tan tranquilos, y me dice Yerson: ah, pues tan marica, no ve que el pelado lleva dictando clase desde hace tiempo, le da igual. Ya está acostumbrado al escenario, ya está familiarizado con esas prácticas. En cambio, los que no se van a estrellar. Vea el caso de una profesora de la escuela de educación, ella estaba acostumbrada toda su vida a dictar clase en universidad, cátedras, cursos en la universidad, etc., cuando entró al Magisterio y pasó al colegio duró dos semanas y se enflacó, se arrugó, llegó pálida y dijo: Muchachos, acabo de conocer lo que es en verdad la educación. Una profesional, ya. Eso pasa, lo mismo pasa con los estudiantes.

Jorge: A partir de esa formación recibida, que Jorge: A partir de esa formación recibida, que como bien lo menciona, es más teórica que práctica. ¿Se ha propuesto desde alguna asignatura, pedagogía, literatura, enseñar la comprensión de lectura como un reto inmediato y actual?

DF6: Yo creo que eso les concierne mucho a las didácticas. Nosotros vemos, desde que inicia la carrera, el enfoque se da en pedagogía, pero una pedagogía muy general. Y ya finalizando, vemos didáctica I y II, práctica I y II, investigación, lenguaje y educación. Todo eso se empieza a problematizar eso que me estás diciendo, los procesos de comprensión. Las lingüísticas I, II, III y IV nos dan un componente teórico, la semiótica también. Pero en didáctica, todo eso se materializa y, junto a la investigación literaria, se va creando un constructo bueno, en ese sentido.

Jorge: ¿Es decir que el programa le ha brindado lo necesario para asumir el reto en el contexto local?

DF6: Sí, definitivamente.

Jorge: Bueno, ya para sintetizar, la última pregunta es: ¿ese enseñar a comprender es uno de los tantos elementos que podrían transformar no solamente la educación, sino la sociedad, como tal?

DF6: Es que a vos quién te dijo que enseñar a leer es coger un verraco libro, no, enseñar es... leer es justamente... mi primera clase con un grupo, cualquiera que sea, de pre icfes, de

colegio, de universidad siempre es ¿para usted qué es leer?, leer es comprender, les digo a los pelados. Leer no es coger un libro, un ejemplo, siempre los hago significativos. Vea el perro que está allá, qué tiene, pues pulgas, usted cómo sabe, se las ve, no, entonces por qué dice que las tiene, porque se rasca, eso es leer. Está leyendo el comportamiento de un animal. Eso es lectura, entonces yo creo que sí.

Jorge: Muchas gracias por la participación.

## **DF7**

Jorge: Lo primero es que me diga su nombre completo, que está de acuerdo con el ejercicio de la entrevista. Ya me entregó aquí... que está enterado con el propósito de la entrevista que tiene solo fines académicos e investigativos, y que está de acuerdo con este proceso.

DF7: Mi nombre es DF7 Pedraza Barragán, soy estudiante a punto de graduarme de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad Industrial de Santander. Estoy totalmente de acuerdo y tengo toda la disposición de contribuir a la entrevista.

Jorge: Décimo semestre, ya próximos a salir, a graduarnos. Yo me gradué en el 2011 de la misma carrera, tuve un encuentro fuerte con el mundo real, le digo yo, pero pues aquí estamos en el alma máter a investigar qué es lo que incide en nuestro proceso como profesores de lengua. Y la gran responsabilidad que tenemos como profesores. Vamos a encaminarnos a la entrevista como tal. La primera pregunta es ¿cuáles son los principales retos que usted debe asumir como docente de lengua, los que usted considera?

DF7: En la poca experiencia que he tenido en el aula, yo considero que el mayor reto que tenemos los docentes de lengua, de español y literatura, es propiciar el acercamiento de los chicos hacia la materia. Que le encuentren una funcionalidad práctica en su vida, porque realmente lo que hemos encontrado en muchos de los testimonios, ya finalicé práctica. Y en un principio, lo que nos decían los chicos era que no veían de qué les iba a servir leer y escribir en la vida si ellos no iban a ser escritores, por ejemplo. Ellos tenían otros intereses, otro proyecto de vida. Creo que el principal reto fue hacerles caer en la cuenta el sentido práctico de todo el conocimiento que está en nuestra área. Yo les decía que principalmente era que básicamente los espacios comunicativos se dan en todos los campos de la vida, todos los estadios. Que básicamente aprender a leer o escribir, a expresarse, les iba a ayudar a que fuera tomados en serio. Entonces, sí creo que tendría que investigar un poco más sobre el tema, pero me gustaría propiciar ese acercamiento a la literatura y al uso correcto de la lengua.

Jorge: Un acercamiento a la literatura. Yo creo que estoy completamente de acuerdo, el aspecto comunicativo está en absolutamente todos los espacios, todo es un discurso, todo es un texto, todo se puede interpretar, todo se puede comprender. Creo que grandes errores de la humanidad se deben a la mala interpretación o a la mala comprensión de ese proceso comunicativo. Y creo que esto va muy empatado con los resultados, hay gente que no cree en los resultados de las pruebas, pero si los tenemos en cuenta, resultados que son nefastos

en el tema de la lectura, del acercamiento de los jóvenes y adultos a la lectura, son nefastos. También nuestra sociedad lo evidencia, pues seguimos teniendo los mismos problemas de interpretación, de comprensión. Se empieza a plantear que la lengua, el acercamiento a la lectura como tal, comprender lo que se lee es un gran reto. Y quiero encaminarlo un poco hacia ese lado, en esta nueva sociedad de la información se plantea la lectura como un gran reto, la comprensión de lectura como un gran reto. Estamos atiborrados de información, no sabemos qué hacer con ella. ¿Cuáles considera que son las herramientas necesarias para afrontar este reto de enseñar a comprender?

DF7: Las herramientas necesarias, yo considero que, en primera medida, está la parte humana de la enseñanza. Más allá de x o y recurso o herramienta, me parece que el factor humano es indispensable dentro del aula de clase. Uno no puede acercar a un estudiante a la literatura si el estudiante ve que esa figura que lo está intentando acercar a cualquier tipo de conocimiento no es una persona competente o simplemente, hace las cosas por salir del paso. Entonces, yo creo que el factor humano, también desde la perspectiva de entender que hay un ser humano detrás de ese estudiante, porque me parece que, con el tiempo, los docentes empiezan a sistematizar los grupos. Tratan a todos los estudiantes como una masa casi sin identidad, y se olvidan que detrás de cada uno de esos chicos hay un factor bastante humano. Entonces, sí, yo creo que ese es el principal defecto que yo le he visto a los educadores, a los que intentan traer a los chicos de este lado. Del lado de lo que es lo literario, el uso de la lengua, la comunicación.

Jorge: Hablábamos de la parte humana, y tiene una cuestión y es que, posiblemente, se pueda dividir en dos grandes tipos de formación que recibimos como profesionales y que nos identifica. Hacia allá va mi siguiente pregunta: De acuerdo con esa formación que ha recibido, durante estos diez semestres, ¿qué relevancia ha tenido la formación teórica y práctica para la enseñanza de esa comprensión?

DF7: Yo creo que, en un principio, fui un poco resistente hacia la cuestión de la teoría, yo creía mucho más en la práctica. Fundamentado en mi práctica más en lo intuitivo, en una primera instancia. Yo decía, hacía lecturas del grupo, esto no está funcionando acá, hay que verlo por este lado o veo que ellos responden mejor a ciertos métodos, a ciertas metodologías. Luego, me fui dando cuenta, influyó la intervención de algunos profesores, que me hacían caer en la cuenta de que lo que yo estaba haciendo, la intuición que yo estaba llevando al aula ya estaba fundamentada, de cierta forma, en la teoría. Y al acercarme de esa forma a la teoría, al darme cuenta de que lo que yo hacía, a pesar de que, en un cierto momento, dije: carajo, estoy como innovando, tengo como madera para esto. Me di cuenta de que eso se podía sustentar mucho mejor en ciertos teóricos que, para mí, en ese momento, eran desconocidos. Y una vez, teniendo en cuenta, eso que se había dicho en cuanto a lo teórico, ya conocí el fundamento de lo que estaba haciendo dentro del aula. Y fluía con mayor efectividad, me parece a mí. Digamos en práctica me pasó mucho eso. Nosotros notamos, por ejemplo, que los chicos no respondían bien a la lectura de la profesora titular, porque la lectura era plana, porque la lectura no tenía matices, porque no había pausas. Era como, asimilen toda la lectura de sopapo. Y nosotros recurrimos a la lectura dramática, recurrimos a matizar la voz, incluso les tapamos los ojos y creábamos una atmósfera. Dijimos, esto es nuevísimo (sic), estamos innovando en el aula y en la

materia de Didáctica de la literatura nos encontramos con un teórico que se llama, creo Altamirano, el apellido. Y él tiene toda una teoría fundamentada en otros teóricos de primera mano, que se llama Modelado estético, y ese modelado estético fundamentaba totalmente todo lo que habíamos hecho en el aula. Hablaba de los matices en la voz, de que los chicos responden mucho más a un profesor que les muestra con pasión eso que quiere que aprendan. Y esa pasión termina contagiándose. De hecho, es que el texto se llamaba Cómo contagiar la literatura. Y nosotros nos dimos cuenta: detrás de todo lo que estamos haciendo intuitivo, hay todo un fundamento pedagógico, que nos va a ayudar a que tenga más solidez la clase. Y una vez tuvimos conocimiento de ese teórico y nos pusimos a profundizar mucho más, a ver qué había por los alrededores, a ir a fuentes de primera mano que él citaba. Desarrollamos todo el planteamiento de un proyecto con base en este autor y fue maravilloso. Entonces, me di cuenta del peso que tiene la teoría al fundamentar un proyecto, es todo.

Jorge: ¿Considera que el programa de licenciatura de español y literatura se inclina, o sea ha inclinado, más hacia lo teórico o hacia lo práctico?

DF7: Yo creo que se inclina muchísimo más hacia lo teórico. Totalmente.

Jorge: ¿Y qué incidencia tiene esto?

DF7: Precisamente, nosotros leyendo este autor nos dábamos cuenta de que aquí se enfocan mucho por crear maestros que enseñen literatura. Y él hace una dicotomía entre enseñar y educar, él dice que la enseñanza de la literatura viene posterior a la educación literaria. ¿Qué es la educación literaria?, generar una pasión, un buen gusto por la literatura. Ya cuando usted tiene ese gusto formado en los estudiantes, usted empieza a enseñarles lo que es la parte teórica, crítica alrededor de las obras. Pero primero debe haber un gusto, algo sustancial ahí. Y, me parece que, en la carrera, esto lo viene a saber ya al final, a ver esta perspectiva, esta alternativa de enseñanza, ya casi al final. Porque, durante toda la carrera, nos inculcaron la crítica, los modelos, las formas de narrar, los tipos de narrador, la teoría del cuento, toda esa cuestión. Si uno lleva así, de forma tan cruda eso a los estudiantes en el aula, ellos lo van a tomar, van a intentar mecanizarlo, van a intentar casi desmembrar la obra antes de degustarla. Y, me parece que la carrera ha sido enfocada a ese punto. Solo al final, una profesora de Didáctica de la literatura nos encaminó por otra forma de abordar esa enseñanza de la educación de la literatura. Me parece que es mucho más propicio, yo creo que todos los trabajos que hice a lo largo de mi carrera fueron crítica literaria, hasta cierto punto siento que se me negó un poco el disfrute de las obras. Incluso, posterior a la entrega de trabajos, yo me acercaba a las obras porque me causaron curiosidad y encontraba que era mucho más enriquecedor leerla por gusto que por buscar en dónde mencionaban tal tema, toda esa cuestión. Puede haber toda una argumentación alrededor de ese tema, era casi cercenar la obra antes de apreciarla. Y me parece que, en esta carrera, se está llevando hacia allá: construir críticos literarios más que literatos.

Jorge: Es decir, ¿hubo algunas asignaturas en las que se propuso la enseñanza de la comprensión de lectura?

DF7: Yo creería que no tanto, de hecho, lo que se entendía por comprensión de lectura, acá en la carrera, no era tanto como comprensión, sino como ser crítico ante una obra. No era tanto como intentar ver qué dimensiones tenía la obra, toda esa cuestión. Me parece que uno simplemente agarraba una partecita de esa obra y la empezaba a analizar, más al análisis que a la comprensión misma. Me parece a mí.

Jorge: Para ir sintetizando y cerrando, ¿considera que el programa de licenciatura le ha ofrecido lo necesario, para asumir este tipo de retos de los cuales hemos hablado, en el contexto actual educativo?

DF7: Yo creo que sí, pero de una manera, siento que no fue completo el proceso, pues. Incluso, en gran parte de las cosas que llevamos al aula, lo hicimos más por experiencias personales, qué nos gustaría a nosotros que nos enseñaran, cómo nos gustaría que nos enseñaran. Obviamente aplicando bastante la teoría que aprendimos a lo largo de la carrera. Cuando hablamos de crítica, la forma que nos enseñaron en la carrera, pero creo que le dimos mucho más enfoque a entender las necesidades de los grupos, porque no se puede, considero que uno como profesor no puede generalizar y creer que todos los grupos le van a responder de la misma forma. Y si me acerco con este enfoque, utilizo esta teoría, ellos van a responder. No, no me parece que sea propicio. Entonces, yo creo que fue más una cuestión de apropiarnos de lo que queríamos enseñar y de cómo nos hubiera gustado que nos enseñaran ese tipo de cosas. 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.

Jorge: Bastante bueno y coincido muchísimo con eso porque ya han pasado unos años y justamente lo mismo pensaba. Y ya para finalizar, ¿si enseñamos a comprender lo que se lee transformamos nuestra sociedad?

DF7: Yo creo que sí, totalmente. Y más, entendida la lectura no como simplemente ese acercamiento sin texto, sino a todo: el contexto, el texto, a los textos que nos encontramos en la vida cotidiana. Yo creo que, una de las cosas más gratificantes de la experiencia pedagógica que tuvimos, era que chicos que nos escribían en la evaluación del proyecto: yo siento que aprendí, que la literatura está más allá de los libros y que la forma en la que los profesores abordaban la literatura me ayudaron a ser un poco menos ingenuo, más pensante, auto crítico. Esa comprensión que se genera, no solo del texto escrito sino del contexto, me parece que transforma. Me parece capital.

Jorge: Muchas gracias.

## **DF8**

Jorge: presentación del consentimiento. Lo primero que te voy a pedir es que me des tu nombre completo y me digas que estás de acuerdo |con ser entrevistado y que conoces que todo lo que tú vas a decir va ser solamente utilizado con fines académicos y con fines investigativos.

DF8: Bueno, mi nombre es Luis Alejandro Gómez Rodríguez y sí estoy de acuerdo con participar con la investigación y autorizo.

Jorge: Perfecto, ¿estudiante de último semestre?

DF8: Sí

Jorge: Correcto, es decir, estamos ya a punto de salir a la vida laboral. Tenemos una sociedad actual compleja, una sociedad donde se han definido distintos retos y cada uno desde su rama y conocimiento tiene un reto distinto, ¿cuál consideras tú que son los principales retos que debes asumir como futuro profesor de lengua?

DF8: retos con la sociedad en general o con la población... pues, yo pensaría que el primer reto con la sociedad que tenemos todos los docentes de lengua, es, de alguna manera, suplir las necesidades que tienen los jóvenes en sus habilidades comunicativas, digamos, darles herramientas a ellos para que sepan leer y escribir y, de alguna manera, ese saber leer y escribir les ayude a solucionar problemas en su vida diaria. Creo que eso... y otros personales, creo que también mi reto está muy ligado a ese compromiso con la sociedad en general de aportarle mejores personas que sepan comunicarse, que, creo yo, que es como lo más importante de los profesores de lengua. No que, no necesariamente que el estudiante irle a enseñar un montón de gramática y demás, sino más habilidades comunicativas.

Jorge: ...más habilidades comunicativas, es decir, acercarse mucho más a lo que tiene que ver con la lectura y obviamente con esa interacción comunicativa, es decir, el hacer sociedad como tal, a partir de lo comunicativo. Perfecto, estoy completamente de acuerdo, creo que nosotros nos damos cuenta, no solamente por los resultados de las pruebas nacionales o internacionales que tenemos un problema con la lectura inmenso, sino también en la calle y aquí mismo en la universidad, lo vemos todo el tiempo y es que no entendemos nuestro entorno, no comprendemos, muchas veces, lo que alguien nos quiere decir, o algo que leemos o lo entendemos mal, lo tergiversamos y resultamos llegando a conclusiones distintas. Y entonces, a mí se me ocurre que la comprensión de lectura es concebida como ese gran reto en una sociedad, que además de todo, está completamente tecnologizada y además de eso es atiborrada de información y no sabemos qué hacer con tanta información, no sabes ni seleccionar la información y eso va a ser un reto, y ese reto de acercar al estudiantes a ese proceso de lectura, a ese proceso de comunicación, y me arroja una pregunta y es ¿cuáles considera que son esas herramientas necesarias para afrontar ese tipo de retos?



DF8: Yo pensaría que, herramientas necesarias... primero, saber cómo acercarse a un texto en general, no concibiendo texto como algo escrito, sino como una situación comunicativa, saber cómo abordarla, cómo interpretarla, creo yo que esa sería como la primera herramienta, no..., digamos, es que a veces cuando estamos en una situación comunicativa lo que sucede es que hacemos muchas inferencias, lo cual es positivo, pero, esas inferencias se van ya a las sobre interpretaciones de lo que está sucediendo. Entonces, yo pensaría que las principales herramientas tienen, deberían estar orientadas a que la gente, a darle herramientas a los estudiantes para que aprendan a cómo abordar ese tipo de situaciones, pensaría yo que sería una de las herramientas. Y la segunda herramienta es, pues, respecto a lo que usted decía ahorita, que estamos en una sociedad no del conocimiento sino de la información, entonces darles herramientas a los estudiantes para que ellos sepan analizar la información y de alguna manera sepan convertir esa información en verdadero conocimiento, o sea, sepan cómo llegar a ella, cómo identificar si una noticia es falsa o no, creo yo que esas serían como las principales herramientas, evaluar la información que se recibe.

Jorge: bueno, esas herramientas, obviamente, pueden estar o pueden partir de la formación que han recibido en estos diez semestres, sí, de acuerdo con esa formación recibida ¿qué relevancia ha tenido, tanto la formación teórica como la formación práctica que te ha dado la carrera como tal, todo esto enfocado al papel que vas a desempeñar y es el de enseñar a comprender al estudiante?

DF8: pues yo pensaría que, creo yo que hay 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. Entonces, creo que siempre hay un desnivel, porque puede que uno sea fuerte teóricamente en lingüística y demás, pero a veces, como no hubo una oportunidad de comprobar ese conocimiento y enseñarlos desde temprano, entonces, respecto a la práctica, como que, sí, hay unas dificultades o unas inseguridades. Respecto de lo que aprendí o he aprendido durante la carrera, llevando eso a los retos, creo yo que la carrera sí ha dado, sí me ha dado muchas herramientas, porque hemos tenido la oportunidad, junto con los que estamos en el último semestre, de tener profesores que nos han orientado con unas perspectivas diferentes a la enseñanza, no como una transmisión de conocimientos, como llegar a hacer clase magistral, sino más como ver la enseñanza como una mediación, entonces, creo yo que, la educación que hemos recibido depende mucho de que hemos estado con los profesores, con unos profesores específicos que nos han orientado a que sepamos ver la enseñanza como una mediación.

Jorge: correcto, ¿ese desnivel que hay entre teoría y práctica qué incidencia tiene, que sea más práctico o más teórico?

DF8: Pues yo pensaría que incide muchísimo, porque de alguna manera, el hecho de ver solo la teoría crea una como una burbuja en la persona que se está educando como docentes, porque no le permite ver tensiones y las problemáticas en la vida real que se están

presentando en el aula de clase y porque, además, a veces, como que en la academia nos quedamos solo en la teoría y olvidamos un poco que la teorías o el mismo contexto cambia, entonces, supongamos que una teoría desarrollada en los ochenta todavía se sigue viendo sin tener en cuenta que el contexto de los ochenta ya no es el contexto de los ochenta y, por lo tanto, debería desarrollarse una teoría educativa para el actual contexto en el que vivimos. Entonces pienso que eso influye de manera negativa, el hecho de que estén tan desconectadas o que no se estén llevando paralelamente los procesos de enseñanza, como ver teoría y al mismo tiempo ver práctica. Creo que incide mucho en el docente porque a veces, a veces no, porque cuando uno llega a la práctica pedagógica, uno llega con unos conceptos, pero claro, como es la primera vez se van a llevar entonces no hubo una experiencia previa. Digamos que el hecho de tener la práctica tan al final, creo que es negativo también, porque hay muchas cosas que hemos visto durante la carrera que se pueden ir olvidando, precisamente porque no tuvieron su aplicación práctica o su comprobación; entonces, creo que por eso es negativo. Además, que cuando uno llega al último semestre a la práctica, uno es consciente de unos errores que tenía, pero la vaina es que uno es consciente cuando ya va salir al campo laboral, o sea, uno empieza a ser consciente de los errores propios ya al final y pensaría yo que, como se hace ya al final, no hay una oportunidad a un proceso de mejoramiento rápido a esos errores, porque no, terminó su práctica y ya entra al campo laboral, no hay una oportunidad de corregir esos errores. Entonces, por eso, creo yo que una práctica desde los inicios permite darse cuenta de los errores más temprano y, por lo tanto, durante la carrera irlos corrigiendo acompañados con la teoría.

Jorge: coincido, coincido completamente con lo que sumercé dice, a partir de esta formación recibida ¿recuerda usted que se haya propuesto desde alguna asignatura el problema de la comprensión de lectura? ¿Cómo combatir o cómo afrontar este reto?

DF8: yo creo que sí se han tenido varias discusiones al respecto, sobre todo en los cursos de didáctica, nosotros tenemos dos materias que se llaman didáctica de la lengua y en esos cursos sí hay la oportunidad, porque precisamente están relacionados con cómo enseñar la lengua, lo que a veces me preocupa es que eso no se haga tan patente en áreas como lingüística, que creo yo que cuando vemos lingüística no se la está aterrizando al cómo enseñar todos los conceptos lingüísticos, sino simplemente estamos viendo un montón, sí gramática y demás, un montón de teorías que se quedan solo ahí, entonces, creo yo, que de alguna manera, creo que hemos reflexionado más en la áreas de didáctica que ni en las áreas mismas que vamos a enseñar que es la lingüística y en la literatura mucho más, porque el análisis, porque digamos que la mayoría de clases de literatura se centran más, no en dar consciencia de que vamos a ser profesores de literatura y, por lo tanto, también profesores de comprensión de los libros que se van a leer, sino las clases de literatura se centran más en, no sé, crear gente erudita, tal vez, que puede que sepan un montón de obras y demás, pero que no las saben llevar al aula y no saben cómo partir de esas obras desarrollar procesos de comprensión. Entonces, creo yo que en el caso de literatura no ha habido una oportunidad que yo recuerde que hayamos reflexionado sobre la comprensión o sobre al menos cómo ligarla, ha sido más en las de didáctica, lo cual es preocupante, yo creo que si no reflexionamos sobre eso en nuestras mismas disciplinas que vamos a enseñar...

Jorge: ¿considera que el programa de licenciatura le ha ofrecido lo necesario para asumir estos retos en el contexto educativo local y actual?

DF8: pues yo creo que sí, porque tampoco, digamos que no todo..., o sea, tampoco voy a decir que no me ha enseñado muchas..., que no me ha enseñado nada, yo creo que ha habido un proceso de enseñanza fuerte en la licenciatura, lo que pasa es que... ha sido más como lo que decía, esas reflexiones se dan más en el campo de la didáctica que ni en las propias disciplinas, entonces, creo yo que ahí también hay un desnivel. Pero sí, yo considero que sí..., claro, no puedo decir que sea un profesor íntegro, que a partir no más de un pregrado ya salga sabiendo todo, porque de alguna manera el conocimiento se construye y lo mismo, el conocimiento educativo y demás. La competencia docente se va construyendo. Pero, de todas maneras, yo creo que sí hay, creo que... si bien no muy muy muy bien preparado, por lo menos con lo básico, con lo más inmediato.

Jorge: correcto, y ya como para sintetizar, ¿cómo a través de la enseñanza de la comprensión podemos transformar nuestra educación y nuestra sociedad?

DF8: es... digamos, lo primero que hay que pensar es revalorizar de alguna manera la comprensión, porque a veces se sobreentiende que la comprensión es coger, leer esto y ya y no se entiende que para comprender es un proceso mucho más, no sé, largo. Creo yo que la comprensión le aporta mucho porque, de alguna manera, si creamos ciudadanos que sepan comprender lo que les pasa, sepan comprender las situaciones comunicativas, creamos ciudadanos con una competencia civil, en qué sentido, en que si uno comprende las situaciones eso va a disminuir muchos conflictos, ¿no? Creo yo que una enseñanza dirigida hacia a la comprensión, de alguna manera nos permite saber comunicarnos entre nosotros, porque las relaciones sociales se han construido a partir de la comunicación y a la comprensión es uno de los aspectos que permite que podamos relacionarnos con los demás. Entonces creo yo, respondiendo la pregunta, aporta muchísimo la comprensión por eso, porque nos permitiría muchos problemas y más, porque vivimos en una sociedad que comúnmente es muy violenta. Entonces creo yo que si educamos a la sociedad colombiana para la comprensión disminuirían muchos conflictos y también..., sí educativamente también es positivo. Claro, no solamente hay que entender, porque a veces se parcializa la comprensión solo a ámbito, no al ámbito de la lectura y, por lo tanto, la lectura es solo en área de español y en el área de la literatura, y hay que entender que uno en todos los aspectos de la vida está comprendiendo, en matemáticas se comprenden los problemas matemáticos, en la física se comprenden problemas y dinámicas de la física. Entonces creo yo que no solamente genera buenos ciudadanos, sino, también, buenos profesionales, que sepan leer su entorno, comprenderlo.

Jorge: bueno, eso era todo, la verdad te agradezco muchísimo tu participación. Tus apreciaciones me van a servir de mucho para este proceso investigativo...

- **Transcripción de las entrevistas realizadas a los exalumnos del programa:**

**EP1**

George: Lo primero que te voy a pedir es que me digas tu nombre completo y que me digas que aceptas participar en la investigación.

EP1: Mi nombre completo es EP1 María Flórez González y acepto participar en este proyecto.

George: ¿Cuántos años llevas dictando clase?

EP1: Dictando clase como tal, ya cuatro años.

George: ¿Qué tal ha sido la experiencia?

EP1: Bastante positiva, realmente me gradué de la universidad en junio de 2013 y arranqué de una vez a trabajar en el Colegio Nuevo Cambridge en agosto. Igual yo traía un poco de experiencia no en el campo de la literatura, sino con lo que tiene que ver con la enseñanza de una lengua extranjera, que, es el francés. Trabajé en la Alianza Francesa tres años.

George: ¿Actualmente estás dictando qué asignaturas?

EP1: Actualmente estoy dictando español, inicié mi proceso con niños de 4° y 5° primaria, pero en este momento estoy con chicos de 6° y de 9°. Sigo dictando literatura y estoy también con clases de francés, pero particulares.

George: Llevas cuatro años de experiencia, dictando también español sobre todo en los más pequeños y también tienes experiencia en bachillerato, ¿cuál ha sido el mayor reto que has enfrentado durante todos estos años como docente de lengua?

EP1: Yo creería que el mayor reto es poder llegarles a los estudiantes dependiendo de la edad, porque realmente ese proceso es muy distinto en los niños y es muy distinto en adolescentes, pero yo siempre he creído que la empatía y la relación que hay con el docente se parte para tener un buen proceso con ellos.

George: ¿En la sociedad actual sigue siendo el mismo reto o hay otros que retos que afrontar?

EP1: Además de esos retos yo creería que también la parte de la tecnología, los avances tecnológicos complican muchas veces lo que tiene que ver con la enseñanza porque son estudiantes que todo el tiempo están recibiendo demasiada información. Entonces, por ejemplo el hecho de poder incentivar el proceso de lectura en los estudiantes, a veces es bastante complejo, porque se van por lo fácil, que tendría que ver en este caso, de pronto con videos o con otro tipo de información, que realmente hacen parte más de sus intereses, dependiendo del momento en el que se encuentren atravesando en sus vidas. Por ejemplo, los niños se van más hacia lo que tiene que ver con las canciones infantiles, los youtubers, también están distrayéndolos muchísimo. Cuando llegué acá a trabajar, estaba de moda “El man es Germán”, y era de verdad muy complicado para un docente llegar a competir con

eso, porque ellos llegan a su casa y no llegan a leer un libro, sino que llegan a conectarse a youtube, un video llega a otro y realmente son cosas que no les aportan mucho que digamos.

George: Es decir, consideras que hay un problema que la tecnología o esta sociedad de la información ha generado un problema en el proceso de enseñanza de la lectura.

EP1: Totalmente, además que, por lo menos, la población que yo he trabajado, es una población que económicamente está muy bien posicionada, entonces muchas veces se ve la ausencia de los padres de familia y ellos no median ese proceso. Su interés es simplemente que su hijo esté entretenido, mirando algo allá en el computador o en el celular, pero no están presentes con los chicos.

George: Ese ha sido también un reto para ti, enseñar a leer o enseñar a acercarse a la lectura...

EP1: Bastante alto.

George: Bueno, para meternos en el tema como debe ser, yo considero que la comprensión de lectura es uno de los problemas o de los grandes retos de la sociedad actual, sobre todo en esa sociedad de la información donde estamos atiborrados de información y no sabemos qué hacer con ella, y no sabemos si la convertimos o no la convertimos en conocimiento, que es el fin de la enseñanza. ¿Cuáles consideras o cuáles herramientas has utilizado para afrontar ese reto de enseñar a comprender los textos, enseñar a comprender lo que leen?

EP1: 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.

George: Ok. ¿Cuánto te ha ayudado la formación que recibiste, porque eres licenciada en español y literatura?

EP1: Bastante, pero 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.

George: Es decir, hay un desbalance o hubo un desbalance entre lo teórico y lo práctico en la carrera.

EP1: Siento que sí. Que hay varios vacíos y que hay que trabajarle más como a eso, además que pues, yo porque he trabajado con el sector privado, pero estoy completamente segura de que el mismo proceso de enseñanza cambia un montón en el sector público. Dependiendo de las necesidades de los niños, pues es que se trabaja. No es igual, trabajar con un chico que tiene un nivel económico alto, que viene bien desayunado de su casa, a un niño que de pronto, en el sector público llega y tiene una problemática compleja en su familia y no está motivado ni convencido de que la educación es el camino.

George: Correcto. Me hablas como de unas diferencias del contexto y de que a partir de las diferencias que se plantean, cambia la metodología o la forma de llevar la enseñanza. ¿Cómo te imaginabas el mundo laboral o recuerda cómo te imaginabas el mundo laboral cuando estabas en décimo semestre, antes de salir, cómo te imaginabas el contexto, cómo te imaginabas a ti misma enseñando a leer?

EP1: Pues realmente, partiendo de las prácticas pedagógicas: Yo hice las prácticas en un colegio público donde estaban trabajando lo de la inclusión, y de ahí, de una vez vi un quiebre porque entonces teníamos chicos sordomudos que no contaban con los intérpretes suficientes para poder llevar a cabo el proceso, pero entonces de una vez en las prácticas sentí que había una brecha entre lo que tú quieres hacer con esos muchachos, entre lo que hay y lo que se ofrece desde el gobierno.

George: ¿Cuáles consideras, porque también me hablabas de ese desbalance entre lo teórico y lo práctico, es decir, cuánta práctica hiciste realmente en la carrera?

EP1: 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

George: ¿Es decir, si tuvieras en tus manos la posibilidad de dar una recomendación, ampliarías el aspecto práctico dentro de esa formación?

EP1: Sí lo ampliaría y, pues es que el tiempo tampoco ayuda mucho, porque son cinco años de carrera, un año dedicado a lo de las prácticas, pero igual es muy complejo porque 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.

George: Ok. ¿De esa formación recibida recuerdas que hay una asignatura que haya propuesto cómo enseñar la comprensión de lectura?

EP1: ¿Cómo enseñar la comprensión de lectura? No.

George: ¿En ningún momento?

EP1: No, realmente no. Aplicaban en nosotros ese tipo de pruebas, o sea, nos evaluaban así, pero que nos hubieran enseñado a cómo hacer un taller de comprensión de lectura, no. Eso venía implícito en las asignaturas que tú tomabas en la universidad.

George: Es decir, en ese sentido, la formación que recibiste no te ofreció como las herramientas suficientes para enfrentarte por primera vez a ese reto de enseñar a comprender.

EP1: Exactamente.

George: ¿Enseñar a comprender sería para ti, desde tu perspectiva, un elemento de transformación educativa, social?

EP1: Sí, total, enseñar a comprender es un elemento educativo, social, que abre la perspectiva de cada estudiante y que lo enfrenta a una realidad distinta a su realidad, porque la literatura es, son todos aquellos mundos posibles y es como un viaje que tú emprendes, y que con los estudiantes no se queda simplemente en el disfrute, sino también en qué comprendieron, cómo lo están comprendiendo y muchas veces a partir de la experiencia, cómo pueden llegar ellos como a calificar un libro.

George: ¿Cuál entonces sería el rol del maestro en este momento, en la actualidad?

EP1: Yo creería que el rol del maestro es transformador, desde cualquier punto de vista, para mí la idea de poder llegarle a los estudiantes es que ellos por sí mismos, desde su autonomía quieran y deseen alimentarse de todo ese conocimiento, de todos esos textos que los pueden llegar a formar no solamente como personas, sino a que tengan una postura crítica frente a todo lo que se está viviendo en la sociedad.

George: ¿En todas estas conclusiones a las que llegas provienen de tu ejercicio práctico, en qué porcentaje provienen del ejercicio teórico, de esa formación como tal?

EP1: Yo creo que toda esta parte la vas adquiriendo con la práctica, toda esta visión, porque a ti te lo pueden decir, pero cuando tú lo vives y cuando tú realmente lo estás vivenciando, es que te das cuenta que es así, o sea, un docente, económicamente hablando, no gana mucho dinero, pero hay otro tipo de satisfacciones, y es por ejemplo, en mi ejercicio: con la Alianza Francesa, estuve trabajando con un proyecto también, de inclusión social, en donde becaban a algunos colegios del sector público. Entonces, ellos no tenían que pagar absolutamente nada para recibir los cursos. Y hubo una estudiante que me marcó, que se llama Sofía, iba en séptimo grado, de hecho hace poco nos encontramos y ella me decía: profe, es que, usted me marcó, y está en un punto en que quiere ser docente también, sí, nos encontramos y ella me decía es que me gusta leer, ella como era tan buena estudiante se ganó un viaje a Francia, sí, entonces se fue a Francia, tuvo su experiencia, regresó, o sea, una estudiante de colegio público, imagínate. El impacto fue realmente un impacto bastante alto, tener la posibilidad de salir del país, a Francia, que es algo que ni siquiera yo he hecho, y que una estudiante tuya lo haga y tenga como herramienta aquello que tú le enseñaste, es algo realmente valioso. Y que años después te contacte y te diga, mira es que yo quiero ser docente, porque tú me inspiras, para eso es algo transformador, como te lo acabo de decir.

George: Finalmente, para esas personas que se están formando en este momento para salir a la realidad a enseñar, ¿qué recomendación les daría o qué herramientas consideras que ellos deberían tener para enfrentarse a este mundo?, porque, creo que esa construcción teórica

que se da desde lo académico crea, de pronto, una burbuja y básicamente no se sabe qué está sucediendo en el contexto. Posiblemente en la práctica se da uno levemente cuenta de lo que sucede, pero ¿qué recomendaciones les darías a esas personas que están a punto de salir al mundo laborar a enseñar lo que tú has enseñado ya por cuatro años?

EP1: pues yo les diría que el hecho de ser maestro tiene que ver mucho con la vocación para enseñar realmente, va a ser muy difícil, tiene que partir de la chispa que tú tienes para poder lograr esos pequeños cambios, que más adelante pueden ser cambios mucho más grandes. Que no desfallezcan, que a veces luchar contra la corriente es complejo, pero cuando tú tienes claro qué es lo que quieres y a dónde quieres llegar con tus estudiantes para que crezcan como seres humanos y más adelante aporten al país, esa es la mayor motivación, ese es el motor, ese es mi motor. Y les diría que ese debería ser el motor de ellos también.

## **EP2**

Jorge: Lo primero que te voy a pedir es que me digas que aceptas ser entrevistada, que estás informada del proceso de investigación que se está llevando a cabo y que aceptas por completo que esta información que des se vaya a utilizar con fines investigativos y con fines académicos. Debes darme el nombre completo, el año en que te graduaste de la carrera de licenciatura de español y literatura que aceptas ser entrevistada.

EP2: Mi nombre es EP2 Andrea Cobos Pérez, me gradué en el año 2010 de la Licenciatura en Español y Literatura y estoy de acuerdo con que la información que hoy se dé en esta entrevista sea utilizada con fines académicos e investigativos.

Jorge: EP2, ¿cuántos años de docencia tienes ya como tal?

EP2: Siete años.

Jorge: Siete años de docencia, la asignatura que dictas en este momento...

EP2: En estos momentos estoy trabajando con lectura crítica en colegio privado.

Jorge: ¿con qué grados?

EP2: Estoy trabajando con estudiantes de noveno a undécimo.

Jorge: La primera pregunta tiene que ver con esa labor diaria que haces con tus estudiantes de noveno a undécimo grado y te la quiero plantear de la siguiente manera. ¿Cuál es ese reto, en la sociedad actual, que debes asumir tú como docente de lengua? El reto al que te enfrentas constantemente desde tu materia.

EP2: Según la experiencia que he tenido, el reto más grande es motivar a la lectura, lograr que ellos realmente se sientan interesados por el trabajo que se hace y que lo vean pertinente para su contexto.

Jorge: Háblame qué procesos llevas a cabo para hacer esta motivación, para llevarla a cabo.



EP2: 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.

Jorge: EP2, me hablas de que el principal reto es la motivación para que se acerquen a la lectura. Me hablas también es que básicamente lo que haces es elaborar un material que está dividido por niveles de exigencia, que te basas fundamentalmente en lo que tiene que ver con la contextualización de los textos, es decir, en el proceso de actualizar los textos. Y que finalmente, a partir de esa contextualización, logran entenderlos, logran comprenderlos, como tal. Básicamente, desde la concepción de la lectura, de los últimos años, se ha venido diciendo que la comprensión de lectura es ese gran reto en esta nueva sociedad de la información. Donde no solamente estamos supremamente atiborrados de información, pero no sabemos qué hacer con ella. Muchas veces no comprendemos lo que esta información nos quiere decir. Desde su experiencia, como docente, ¿cuáles son las herramientas que ha usado para afrontar este reto?, ¿herramientas que ha utilizado para lograr que los estudiantes entiendan lo que leen?

EP2: Bueno, comienzo diciéndole tal vez algo que algunas personas no piensan, y es que los estudiantes realmente sí leen, se cree que no leen, pero están leyendo todo el tiempo, así sea a través de las redes sociales, de los medios de comunicación, ellos están leyendo. El punto es qué están leyendo y cómo están leyendo, cómo entienden, cómo comprenden lo que están precisamente leyendo. Y, las herramientas que yo, como docente, he utilizado, siempre es tratar de hablarles en su idioma. Lo que te digo, es contextualizar lo más posible, que para ellos sea fácil entender lo que tienen en frente. Contextualizar es fundamental. Eso, primero. Segundo, como herramienta, utilizar muchas estrategias de atención, porque los estudiantes, básicamente porque están en un mundo globalizado y lleno de información, pierden el interés muy rápidamente. Entonces, tiene que ser uno muy didáctico, en la manera en la que trabaja con ellos, aunque se sabe que el proceso de comprensión de ellos es el mismo, se lleva la misma rutina, pero hay que tratar de hacerlo que ellos no se den cuenta. Y que ellos solitos puedan, luego, acercarse a la comprensión. En un principio, uno busca eso, contextualizar, desmenuzar, etc., y darles herramientas como: hacer mapas conceptuales, mentefactos, resúmenes que les ayudan tanto a la comprensión, para que luego los usen como un método o herramienta que les permita acceder a lo que se les está pidiendo. Básicamente eso, contextualizar, lograr la atención a

través de diferentes métodos didácticos, en donde uno como docente va dándoles, de a poco, herramientas que ellos van a necesitar para llegar a esa comprensión.

Jorge: Me hablaste de distintas herramientas que usas dentro de tu quehacer como docente, que enseña la comprensión, pero ¿cómo te diste cuenta o qué te llevó a saber que esas eran las herramientas ideales para enseñar la comprensión de lectura?

EP2: La experiencia. El haber probado diferentes métodos, el haber usado diferentes herramientas que me permitieran probar, experimentar, porque lo que uno hace en el aula es experimentar. Luego, cuando uno sabe que algo le ha funcionado, pues trata de utilizarlo. Obviamente, las poblaciones son todas distintas, las edades, los intereses, los contextos, a veces funcionan más para unas que para otras. Pero básicamente es la experiencia, el llegar uno con todo lo que sabe, con la formación que ha recibido y empezar a experimentar.

Jorge: Precisamente quería tocar ese punto y es que, lo tocas al final de tu respuesta, la formación que recibiste y obviamente la importancia de la experiencia. Pero quiero centrarme un poco en la formación recibida, de cinco años de duración de la carrera: Licenciatura en Español y Literatura. ¿Qué relevancia ha tenido en tu ejercicio práctico esta formación recibida en la licenciatura, encaminada hacia la enseñanza de la comprensión de lectura?

EP2: La verdad, no sé cómo haya cambiado el programa, sé que ha sufrido varios cambios después de que yo me gradué, que fue hace siete años. Pero si yo hago un retroceso y me acuerdo de la formación que tuve como formadora, como docente para enseñar la comprensión de lectura, fue realmente muy poca. En un principio, uno mismo tiene que lograr a esa comprensión, para poder buscar qué herramientas utilizó uno para llegar hasta allá y qué se puede hacer con los estudiantes. Como te digo, depende de la población. 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. Más que todo fue la experiencia.

Jorge: ¿Consideras que el programa, en ese momento en el que tú recibiste esta formación, se inclinaba más hacia lo teórico o hacia lo práctico?

EP2: Yo pienso que le faltaban ambas cosas, ni podía inclinarse hacia lo teórico porque no creo, no pienso que hayamos trabajado gran teoría con respecto a nada. Ni en la parte de literatura, ni en la parte de enseñanza. Y pues mucho menos a lo práctico porque cuando yo me gradué se veían tres prácticas en donde dos: Práctica I y Práctica II eran de observación, creo que se lleva a cabo todavía la primera. Y en la segunda, sí se implementó un proyecto, pero era completamente descontextualizado de la realidad, porque nosotros, como practicante, íbamos dos horas a la semana o cuatro a hacer la práctica en donde teníamos la atención entera de los estudiantes que se sentían interesados por un proyecto diferente al que le plantearon sus profesores. A parte de eso, no había nada real, así que, en la práctica

no se vio muy reflejado, no iba enfocado a lo práctico, y mucho menos a lo teórico. Yo pienso que ambas partes hace falta bastante.

Jorge: Es decir, ¿que tú consideras que el programa de licenciatura no te ofreció lo necesario para asumir, con todas las herramientas, este tipo de reto del que venimos hablando?

EP2: No, tristemente uno tiene una idea cuando estudia e idealiza bastante la profesión, como tal. Y cuando llega y, es feo decirlo así, pero se estrella. Se estrella porque ve que las cosas que uno pensaba no son de esa manera y que todo eso que uno quería cambiar no lo va a querer cambiar porque sigue habiendo estándares y reglas por la que uno. Muchas cosas que los profesores, las materias en el programa me ofreció para mi formación fundamental, pero gran parte de eso lo adquirí después, a partir de la experiencia, de otras formaciones, de otros estudios.

Jorge: Ya para ir finalizando la entrevista, me llama mucho la atención una cuestión: hablabas al principio de la motivación de los estudiantes, pero por qué enseñar a comprender. Para qué, qué funcionalidad tiene.

EP2: Es la base fundamental del proceso académico. Si tú no comprendes lo que estás leyendo, de ahí en adelante no puedes comprender el mundo. O no sé, te pueden engañar fácilmente, puede haber malinterpretaciones, que es lo que usualmente sucede. Entonces, es fundamental para el desarrollo académico y social de las personas. Un estudiante que esté por debajo de los resultados que se esperan, de los resultados estándares en comprensión, es un estudiante que ya, de antemano, no va a tener las posibilidades suficientes para llevar a cabo un buen proceso académico, social y profesional.

Jorge: Y finalmente, ¿cuál consideras que es ese rol ideal del maestro? Obviamente, teniendo en cuenta el afrontar y seguir afrontando diariamente este reto de enseñar a comprender.

EP2: El rol del maestro, es muy complejo, porque uno como docente juega muchos papeles. Gran parte de eso está en cómo el estudiante sea capaz de tenerle a uno confianza en lo que le está diciendo. Si uno logra a hacer eso, puede llegar a lograr que ellos se sientan interesados por leer. Que sientan que lo que ellos están tratando de enseñarles es importante para su vida. Y eso toca, a través de la experiencia, que ellos mismos de den cuenta de que eso les está sirviendo no para la inmediatez, que serían las pruebas de Estado, sino para su formación integral como tal. Y por más de que uno quiera darles herramientas, quiera mostrarles a través de diferentes maneras de hacerlo, con didáctica, ellos nunca van a llegar a comprender la complejidad de lo que uno está mostrando, o muy pocos. Entonces, es una lucha diaria por sentirse uno también motivado en lo que implica la sociedad, la profesión de docente, como tal. Pero hay que hacerlo. Yo pienso que, aunque suene frase de cajón, con que un par logre un porcentaje mínimo de lo que uno espera, ya es ganancia.

Jorge: Gracias, EP2.

### EP3

Jorge: Muchas gracias. Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

EP3: Para la transición del siglo que nos tocó vivir a nosotros como maestros y a los estudiantes que recibimos año a año, considero que, básicamente, son tres retos. El primero, como mediador entre una comunidad que puede ser alfabetizada, pero no letrada, una comunidad de nativos digitales, pero que al momento de seleccionar los mejores contenidos que ofrece la web no tienen esa competencia ni mucho menos la competencia crítica para escoger y saber evaluar lo que encuentre. Ese es uno de los principales retos del maestro hoy, ser mediador entre el conocimiento y la información. El segundo reto es su formación académica, el maestro de lengua y no solo el de lengua sino todos, deben estar en permanente formación y no solo formación como consumo sino también como productor de este conocimiento, por eso importante no solo la formación en posgrado sino la publicación, la escritura, el compartir en eventos académicos. Y, finalmente, el reto de lo que tiene que ver con la integralidad, porque en un tiempo donde la transición de valores es tan fuerte como hoy, la confusión para los adolescentes y jóvenes es muy grande, el maestro debe recuperar el ser el eje moral y una figura de autoridad desde su ética, desde la sociedad y el aula.

Jorge: Quiero que ahondemos en el primer aspecto: ¿A qué hace referencia con una comunidad que puede ser alfabetizada, pero no letrada?

EP3: el concepto de comunidad alfabetizada, pero no letrada, lo maneja el doctor Fabio Jurado Valencia, él hace referencia a que el alfabetizado son las personas que saben leer, escribir, decodificar para sobrevivir en el diario trajinar de la vida. Pero ser una comunidad letrada es esa capacidad de ser un ciudadano crítico, un ciudadano activo de su propia vida y del entorno donde se desempeña, ya sea como personal técnico o tecnológico, profesional. Es esa capacidad de tomar postura frente a, es ese ciudadano que no come entero, que está pendiente de las noticias, de los avances científicos, que está leyendo permanentemente cualquier tipo de texto.

Jorge: Para llegar a ese nivel crítico, es necesario comprender los textos, las situaciones, etc. ¿Estamos, entonces, en una sociedad que no comprende y que, por lo tanto, no asume un rol crítico?

EP3: 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.

Jorge: ¿Dentro del concepto de "comunidad alfabetizada" se concibe la enseñanza de la comprensión?

EP3: una aproximación a un primer nivel de comprensión, pero realmente la sociedad alfabetizada, lo que se logró fue la decodificación, el sacarlos del analfabetismo y un primer nivel de aproximación a la comprensión, pero no en su totalidad.

Jorge: Es decir que la enseñanza de la comprensión de lectura es un reto inicial, por llamarlo de alguna manera, del docente de lengua. De acuerdo a la formación que usted recibió en la licenciatura y recordando sus primeros años de ejercicio docente, ¿qué herramientas le brindó el programa de pregrado para asumir este reto, desde lo teórico y lo práctico?

EP3: bueno, lo primero que hay que decir, es que el programa cuando yo entré estaba prácticamente piloteándose, porque era la segunda cohorte, a lo que es hoy, los cambios han sido bastante buenos. Pero fundamentalmente, 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.

Jorge: Es decir que, en el programa, en ese momento, se inclinaba más hacia lo teórico que a lo práctico. ¿Qué incidencia tuvo este desbalance en sus primeras prácticas docentes en ese contexto "real"?

EP3: bueno, la incidencia fue muy fuerte, porque las áreas de pedagogía y didácticas no eran lo suficientemente consolidadas ni estaban dadas para reflexionar, para transformar práctica. La entrada en aula, recuerdo que mi primera experiencia fue en el norte de la ciudad con comunidad absolutamente vulnerable, víctima, y con todas las condiciones que a veces la universidad olvida, que es el currículo oculto, los extramuros, lo olvida y no lo advierte ni se prepara uno para ello, la teoría a veces no orienta exactamente sobre estas cosas, yo entiendo que la teoría se forma con la práctica, pero en ese momento uno es muy receptivo como estudiante de licenciatura. No, el choque fue fuerte, porque, por ejemplo, uno se encontraba con normalistas que, aunque la formación de ellas no era a profundidad en lo teórico, por ejemplo, en la parte lúdica, en la parte artística, en la parte didáctica uno tenía mucho que aprender de ellas. Con los años, uno se da cuenta que el aula se vuelve un centro de investigación y que las estrategias las tiene que encontrar uno, pero ahí es donde, a mí me parece que el mayor aporte que le puede hacer la universidad, desde la didáctica y la práctica, es que los maestros que impartan esas prácticas, deben ser maestros de aula. Deben estar en el contexto y no deben ser maestros que se retiraron de la educación hace diez, quince años y están hablando desde supuestos.

Jorge: A partir de esa formación que recibió en la licenciatura, ¿recuerda alguna asignatura o asignaturas donde se haya propuesto, desde lo metodológico o didáctico o lúdico, llevar a cabo procesos de enseñanza de la comprensión de lectura, por ejemplo?

EP3: realmente no la recuerdo, recuerdo algo de enseñanza de habilidades, que fue lo más cercano a lo práctico que tuve, realmente mis materia de pedagogía eran absolutamente teóricas, mis docentes de práctica eran inconstantes, es decir, tenía un maestro para la práctica uno, otro para la dos, no había como una rigurosidad metodológica, la didáctica de la enseñanza, en ese momento, me parece que el programa no estaba orientado hacia un objetivo claro, el profesor hacía sus actividades, pero no había un horizonte metodológico claro. No, realmente creo que no tengo, así como un recuerdo de algo que me haya aportado significativamente en ese aspecto. Más bien sí recuerdo profesores que su área era la literatura y en medio del análisis teórico, buscaban hablar o enseñar algunas estrategias de la enseñanza de la literatura, pero también de forma aislada.

Jorge: ¿Considera que ese desequilibrio entre lo teórico y lo práctico, que hoy también es evidente (de acuerdo al proceso investigativo que llevo a cabo), es un factor determinante y que, en muchos casos, marca ese distanciamiento entre tener una comunidad alfabetizada y una comunidad letrada? ¿Por qué?

EP3: bueno esa pregunta es de una respuesta amplia. En primer lugar, yo creo que esos desequilibrios se siguen manteniendo, porque el perfil ue 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. Abecés, 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. Y en cuento a lo de la comunidad alfabetizada y comunidad letrada, lo que pasa es que esto son muchas variables, variables sociales, políticas, económicas y educativas. Y lo que nos compete a nosotros en la variable educativa pues claro, sí, puede afectar, porque el maestro debe llevar las estrategias de mediación y si no las conoce, pues termina enseñando como le enseñaron o, en el peor de los casos, quiere implementar el método de enseñanza de la educación superior en la básica o en la media y eso es totalmente desfasado.

Jorge: Finalmente, ¿qué cambios deben darse, desde la academia y desde la misma perspectiva docente, para que realmente podamos llevar a cabo una transformación que nos lleve a tener una comunidad letrada?

EP3: bueno, los cambios que podemos dar desde la academia son muchos, me voy a atrever a enumerar algunos que se me vienen a la mente ahorita, por ejemplo, el hecho de que uno pueda formar al mismo estudiante desde la licenciatura con un pensamiento y un espíritu investigativo, entender que el aula es el laboratorio donde nosotros podemos transformar las prácticas y entenderlas, porque a veces los maestros estamos acostumbrados es a recetas que nos digan cómo y ese cómo no funciona para todas las edades, todos los grados, todas las instituciones educativas. Evidentemente, la educación postgradual ya es insuficiente quedarnos con la maestría, los maestros deben estar proyectos al logro hacia el doctorado, los maestros deben publicar, deben escribir, deben citarse a sí mismos, a su colega; deben trabajar en equipo, la universidad no puede soltarse de la mano de las instituciones

educativas y ojalá de las instituciones educativas más precarias; las prácticas pedagógicas deben ser prácticas pensadas, repensadas, organizadas metodológicamente y prácticas con miras investigativas, deben ser prácticas desde muy temprano en la licenciatura y muy acompañadas de las clases de didáctica y pedagogía, para que encuentren como una coherencia en este sentido. Ya las otras cosas de que esta comunidad alfabetizada se convierta en una sociedad letrada pues también es general los espacios para eso, sí, o sea, el maestro también tiene que tener apoyo económico para salir, para compartir sus conocimientos, sus avances; el maestro debe buscar por su propia cuenta los eventos académicos donde se pueda instruir; y los mismos estudiantes, ¿no?, lo que se espera es que estos estudiantes que tengamos, no solo licenciados sino los estudiantes de la básica, la media, también tengan espacios reales de intercambios académicos, también tengan espacios reales de conocer otras culturas y porque, a lo mejor, lo que reciben en su familia no es suficiente. Y que estos chicos estén también en igualdad a los colegios más destacados de nuestra ciudad.

Jorge: Dayana, muchísimas gracias por su tiempo y disposición. Me gustaría, apenas culmine con mi trabajo de investigación, poder compartir experiencias y conceptos, ya que, por lo que pude evidenciar, hay precisión y un ejercicio práctico que me gustaría conocer para mejorar, también, mis procesos de enseñanza y nutrir mi proceso investigativo.

EP3: Con mucho gusto, de igual forma me gustaría me informe el día de sustentación para conocer los resultados de su investigación.

#### **EP4**

Jorge: Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua?

EP4: mi nombre es EP4 Enrique Rodríguez y doy aprobación para participar en esta investigación que yo proporcione sea utilizada para tal fin. Bien, la primera pregunta. Yo pienso que existen tres compromisos. Primero, viendo este contexto inmediato de la coyuntura política y social del país, entonces pienso que el maestro de lengua tiene que comprometerse a moldear el lenguaje de sus estudiantes, enfocándose hacia la reconciliación y hacia la argumentación, pero la argumentación no en el sentido de que tengo que aprender dicho algún modelo de argumentación, por ejemplo el propuesto por Perelman o por algún otro, sino es en el reconocimiento de yo puedo estar bien o puedo estar mal y el hecho de que alguien me lleve la contraria, contra argumente mi posición no es por eso que lo voy a odiar o por eso esté en contra mía. Ese como primer punto. Segundo, tiene que haber un compromiso estético y de forjador de la identidad, que tiene que ver con el aspecto literario. Y tercero, que es un compromiso que tiene que ir bien fundamentado en cuanto a lo que necesita ese estudiante para poder salir adelante académicamente, lógicamente las necesidades de un niño de estrato 3 del norte de Bucaramanga son diferentes a las necesidades de un niño que vive y estudia en Lagos del

Cacique. Entonces, desde mi parecer son esos tres los aspectos fundamentales que tienen que asumirse como compromiso, como principales retos que debe asumir el docente.

Jorge: Desde su formación de licenciado en español y literatura, ¿considera que le dieron las herramientas necesarias para asumir estos retos que plantea?

EP4: bueno esa pregunta tiene mucho de largo como de profundo. Pero yo creo que... haber... hay dos circunstancias que son imposibles de asumir en un pregrado y es conocer el contexto. Hace poco leí un artículo, donde gerentes de grandes empresas, como por ejemplo Google, no están mirando los títulos de las personas sino más bien sus capacidades y una evidencia tangible de las capacidades que dice tener y desarrollar. Y eso tiene mucho sentido en cuanto a que la universidad, no como mi licenciatura, sino como la universidad como esa institución que forma en estos momentos en cualquier lugar, desconoce por completo cuáles son las necesidades y las urgencias actuales de enseñanza. En ese sentido quiero decir que una cosa es la práctica docente y otra cosa es la formación docente que se recibe, que buena o mala está alejada completamente de la realidad del aula. Entonces, todo lo que uno pueda aprender en una universidad no corresponde a las necesidades, sobre todo, desde el ámbito de planeación, desde construcción del currículo y, obviamente, desde atender necesidades básicas como niños de TDH o niños ASPERGER, en fin, todo esto.

Jorge: Me hablaba de un primer compromiso que enfoque el lenguaje hacia la argumentación. Hoy por hoy, vemos que uno de los grandes problemas que tiene nuestra sociedad es que no comprende situaciones y mucho menos textos escritos, por tal motivo no puede, o si lo hace, no lo hace correctamente, asumir un rol deliberativo y crítico. ¿Cómo enseñar, en primera instancia, a comprender textos y situaciones?

EP4: esa es una muy buena pregunta, si bien no solo textos escritos, la dificultad es leer, porque hay algo que aprendí y asumí dentro del desarrollo de mis clases es que todo puede ser susceptible de ser leído, cualquier cosa, una pintura, una fotografía, una película, en cuanto se maneja un discurso de ella y busca qué decir. Y no solo qué busque decir ella sino cómo es utilizada esa lectura que se propone para poder decir qué sustenta. Ese problema que es la argumentación, el reconocimiento de la argumentación o un discurso, así sea muy primitivo el discurso, como una propaganda, por ejemplo, una donde se propone que un desodorante atrae mujeres y que evidentemente un estudiante crea que echándose eso atrae mujeres, no hay razón de ser, hacia dónde va esa criticidad. Cómo enseñar en primera instancia y comprender esos textos y esas situaciones, bueno, ese es un problema que debe empezar a solucionarse sin romper con la idiosincrasia del muchacho, porque muchas veces en la búsqueda de generar esa criticidad se genera al contrario es una resistencia, porque eso no fue lo que se me enseñó a mí de chiquito o porque si a mí me enseñaron que el café cura una herida, pues el café cura una herida. Cuando en realidad lo que hace es infectarla, entonces cómo le enseñé yo a este estudiante que hay una cosa que se llama bacterias, que genera una infección y que eso no se debe tratar así. Ese momento de criticidad, yo creo que no es solo un problema del maestro de lengua, el maestro de lengua ayuda dentro de la metacognición del uso del lenguaje, pero esa parte de la criticidad es un problema que hay que desarrollarlo desde todas las asignaturas, o el que se



inventó que eso se debe dividir por asignaturas ha producido que esa criticidad no se dé. Entonces, el cómo enseñar, yo creo que partiendo de esto último que acabo de decir, creo firmemente que la enseñanza por asignaturas debe desaparecer, debemos de dejar de enseñar ciencias naturales, enseñar solo física, debemos dejar de enseñar química, matemática, no. Yo creo que nosotros debemos empezar a enseñar a resolver problemas y que los conocimientos que se adquieren durante el colegio sirven para resolver problemas de la vida cotidiana. Claro, con un nivel de profundidad, todo con un nivel de complejidad y de análisis, pero tenemos que enfocarnos más bien en cómo resolvemos los problemas a partir de los conocimientos que adquirimos y no convertimos en repetidores de conocimiento, yo creo que ese paradigma tiene que desecharse por completo, solo ser replicadores de conocimiento o verificadores de conocimiento. Tenemos que resolver problemas con el conocimiento que tenemos o que adquirimos o que pensamos adquirir.

Jorge: En su caso particular, ¿cómo enseña a comprender un texto?

EP4: 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.

Jorge: A partir de esa formación que recibió en la licenciatura, ¿recuerda alguna asignatura o asignaturas donde se haya propuesto, desde lo metodológico o didáctico o lúdico, llevar a cabo procesos de enseñanza de la comprensión de lectura, por ejemplo?

EP4: esa pregunta cuesta bastante responderle, en qué sentido, en que, 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, dentro de esas estrategias de él, pero que a nosotros nos dijeran: bueno, muchachos, un texto de este tipo debe enseñarse así, aún más, el problema más grande es que no hay, pues, aunque no es que debiera existir, pero sí tiene que verse, tiene que apreciarse la discriminación textual. Yo lo asumo desde las lecturas de Lotman, donde él explica qué es un texto..., un texto es susceptible de ser leído, pero no porque aplique la teoría de él ni nada de esa vaina, que es semiótica y a mí esa vaina no me gusta, pero porque la propuesta de cómo plantear, para de

allí enseñarle a un estudiante cómo clasificar un texto es la únicamente que recibí, pero directamente, no. No lo hay, no lo hay, no lo recibí.

Jorge: ¿Considera que hubo un desequilibrio entre lo teórico y lo práctico en el programa de licenciatura? ¿Cómo esto incidió en sus comienzos como docente de lengua para la enseñanza de la comprensión de lectura?

EP4: bien, no tanto un desequilibrio sino una falta como de acople o de sentido, yo creo que pasa lo mismo que pasa en el colegio, el profesor de matemáticas se pone a enseñar ecuaciones cuadráticas, trigonometría; el profesor de ciencias naturales con su sistema nervioso; el maestro de lengua castellana se va por la línea de enseñar gramática y comprensión de textos, pero entonces qué quiere, cuál es el objetivo, para qué todo esto, entonces no hay un norte, una brújula, un sentido, no hay un objetivo común y yo pienso que eso sí sucedió en mi licenciatura, si bien podíamos tener buenos o malos docentes o buenas o malas asignaturas, cada una de esas líneas iba enfocada hacia para donde ellas eran. Sí, la línea de pedagogía iba por la línea de pedagogía, la línea de lingüística iba por la línea de enseñanza de lingüística y la línea de literatura pues iba por la línea... y así. Pero yo creo que sí se olvida que hay que formar un licenciado, pienso que sí, que hay que formar un licenciado y eso se olvidó. No estoy diciendo que los programas no estén orientados a la formación de un licenciado, 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. Pienso, quizás, un problema de eso es porque quitaron el trabajo de grado de la licenciatura, creo que esa línea investigativa, donde, con las prácticas docentes se pudiera dar ese equilibrio de lo teórico y lo práctico, que además solo se vive y solo se puede vivir cuando se entra a la docencia. Y cómo incidió esto en mis comienzos como docente de lengua, pues, hombre, echando a perder se aprende. Pues ya en el acercamiento con el estudiante, en cuanto a la parte emocional, porque uno puede poner un ejercicio y sencillamente uno no nota, sino en contacto con el estudiante, en la preocupación de hablar por qué no comprenden, en ese acercamiento de qué necesidades tienen ellos para la comprensión, qué les hace falta, entonces uno empieza a diseñar herramientas, estrategias que suplan esa carencia. Evidentemente eso desde la teoría no se puede hacer, eso solo se puede hacer cuando uno llega a un aula y todas las aulas y todas las aulas, así sean en un mismo colegio, son muy diferentes y tienen necesidades diferentes, entonces, pienso yo, no tanto dentro de lo teórico o el afianzamiento teórico que se desarrolle dentro de la universidad tiene que haber una disposición por parte del docente para enfrentar esas situaciones, en cómo yo entro en un diálogo de interpretación y de lectura, yo como docente leo las necesidades del estudiantes por diferentes cosas y, lógicamente, el acercamiento personal, el tacto humano que hay para poder comprender esas necesidades.

Jorge: Finalmente, ¿qué cambios deben darse, desde la academia y desde la misma perspectiva docente, para que realmente podamos llevar a cabo una transformación que nos lleve a tener una sociedad que comprenda lo que lee?

EP4: pues yo solo a lo que me he dedicado muy bajo intensiones, muy, cómo decirlo yo, mi intensión escondida es acabar con el pensamiento y con la interpretación religiosa. Si hay algo malo que le impide a uno enseñarle criticidad, que le impide a uno enseñar despertar el pensamiento crítico en un estudiante es su formación religiosa, la religión acaba con cualquier pensamiento crítico y eso es algo que no es concebible, tarde que temprano se tendrán que cruzar esas dos líneas y cuando se cruzan crean bastante descontrol en la persona, que de alguna manera está despertando.

Jorge: ¿Qué cambios deben darse en la academia para que se empiece a dar un cambio en las competencias de lectura de nuestra sociedad?

EP4: pues bueno siguiendo la línea que he venido respondiendo, la academia debe aterrizar en las necesidades de su sociedad, tenemos que ver cuáles son las necesidades y, muchas veces, hilamos de lo lindo en las nubes, y se teoriza de lo lindo y se traen teorías desde otros lugares, y se piensan Ausbel y los mismo latinoamericanos como La Pedagogía de la Liberación, pero cuándo vamos a sacar una pedagogía de la Colombia, a lo colombiano, y no porque lo colombiano sea bueno o malo sino porque tiene que responder a las necesidades colombianas. Yo me atrevería que los pedagogos del momento tendríamos que estar hablando de una pedagogía de la reconciliación, en cuanto a nuestras necesidades, el proceso de paz, todo este cuento. Nosotros deberíamos estar hablando de la creación y del diseño de una pedagogía de la reconciliación y desde allá actuar. Hay que aterrizar la academia a nuestras necesidades, no estar pensando en un Finlandia, y miren que en Finlandia hace tal cosa y miren el modelo, no. Nosotros tenemos unas necesidades sobre las cuales tenemos que actuar y si nosotros no aterrizamos y no nos quitamos esa venda de los ojos de lo que verdaderamente necesitamos, no vamos a avanzar hacia nada, vamos a seguir en el aire o las ganancias o pérdidas que se tengan de lo que se hace no van a poder ser observables, porque no hay un objetivo.

## **Transcripción de las entrevistas realizadas a los Formadores de docentes de lengua**

### **FDL1**

Jorge: La primera pregunta aparenta ser sencilla, pero... bueno. ¿Cuáles son los principales retos que usted considera que debe asumir el docente de lengua que está formando?

FDL1: Uno de los principales retos, que es la columna vertebral de todo el asunto, es el trabajo autodidáctico, ser autodidacta es algo que cuesta bastante o veo con mis estudiantes o mis compañeros, en aquella época, cuando estudiaba acá la licenciatura, veía que era algo que costaba, y es que la universidad, creo yo, que es un barniz muy general sobre los contenidos y demás y pues el resto del trabajo sería más una formación autónoma, como profesional, y, sobretodo, una reflexión profesional y académica sobre el trabajo que vamos

a realizar y, de pronto, eliminar esos estándares que tenemos de la licenciatura como un desvarío o como algo que nos sirve solo para ganarnos unos centavos luego y por lo fácil. No, debemos empezar a apreciarla pedagógica y profesionalmente. Creo que ese es el reto principal es ser más autodidacta y tener más consciencia de la carrera.

Jorge: me habla de tener más consciencia de la carrera, hablamos de una carrera como Licenciatura en Español y Literatura, obviamente, una carrera que está muy ligada a lo que tiene que ver con la lengua, con la lingüística, sí, y obviamente con la literatura, estamos hablando de lectura en sí. Y para nadie es un secreto que los resultados que nuestro país obtiene en distintas pruebas nacional e internacionales, es más, las mismas locales, los resultados no son los adecuados o nosotros no somos los mejores. ¿Considera, también, que uno de los grandes retos sería enseñar a comprender?

FDL1: Yo creo que uno de los grandes retos, inmensos retos, es enseñar a leer, porque si usted enseña a leer o de pronto comparte lo que usted entiende como una enseñanza de leer, crea estrategias más didácticas y más conformes con la actualidad o con tiempo contemporáneo puede llegar a fascinar a sus estudiantes y a que, posiblemente, como una hipótesis de trabajo investigativo, mejoren ciertos aspectos de la comprensión. Ahora bien, considero que lo que, no sea simplemente leer el único componente a tener en cuenta sino también la manera como se imparten las clases y como se reciben por parte de los estudiantes las clases. Como se imparten, de pronto, a veces, como profesores muy jóvenes, como considero es mi caso, intentamos romper el molde haciendo trabajos más que afecten la vida, claro, literaria desde mi ámbito, pero también que tengan que ver con la vida personal del estudiante. Que repercuta en su vida cotidiana para que así pueda interesarse más, poniéndole casos de lo que vive, de lo que experimenta, sin embargo, yo creo que la academia está todavía muy ensimismada en lo teórica, 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. Ahora, si pasamos a mirar toda la problemática en la secundaria que también la he podido vivir como practicante y profesor en colegio, desde lo privado, también hay déficit importante o una falencia importante en cuanto a qué tan interesados están los estudiantes y qué tan interesados están los docentes por impartir bien su área o por simplemente cobrar un cheque mensual.

Jorge: bueno, me hablaba sobre su práctica como formador de estos docentes de lengua, me hablaba sobre lo teórico y de ese ensimismamiento de la academia como tal, la inclinación hacia lo teórico. ¿Qué importancia tendría esa formación teórico práctica para enseñar a comprender en esta sociedad actual?

FDL1: yo creo que la formación teórica es vital, o sea, nosotros no podemos llegar a aproximarnos a un texto literario sin tener la estética de la recepción clara, sin tener, por ejemplo, conceptos como imagen poética, figuras retóricas, etc. De pronto los semióticos

manejarán otros ámbitos que también serán muy importantes, claro son fundamentos muy necesarios, pero la inyección que debe darse o ese trabajo que debe realizarse con los estudiantes va más allá, va hacia... por ejemplo, mi enfoque es cómo producir o cómo crear material didáctico para llevar al aula y que sea de interés literario, es decir, por ejemplo en la dramaturgia, que fue la materia que di el semestre pasado, hablaré más adelante las que tengo ahora; dramaturgia, creamos, por ejemplo, juegos basados en trivias, concursos de preguntas, serpientes y escaleras, que tienen que ver mitología, dioses, Esquilo, Sófocles, Eurípides y las diferentes tragedias que yo manejo, cómo poder, de verdad, que el licenciado se sienta licenciado y no que esté levitando en las cunas de la teoría y demás. Ahora bien, ese trabajo hay que llevarlo muy desmenuzado y amenamente porque hay muchos estudiantes que, y tengo que denunciarlo docente de la Licenciatura en Español y Literatura, que ven siete páginas y se asustan, son siete páginas y se está formando como profesional en lectura. Yo creo que primero tenemos que partir en que el estudiante debe reevaluar sus prioridades, saber qué tan adicto, qué tan bibliófilo, qué tan amante de la lectura soy, para luego también echarnos un poquito el agua sucia a los profesores, eso es compartida la responsabilidad. Volviendo a la pregunta, sí es necesaria, generalmente, para mí, la parte didáctica, es algo que debe transversalizarse desde ahora en la educación.

Jorge: hablaba de que ha desarrollado algunos proyectos con los estudiantes más enfocados hacia lo didáctico, ¿esos proyectos se llevaron a la práctica?

FDL1: claro, en las prácticas docentes de cada estudiante. Todo proyecto, según las normativas del Ministerio de Educación, debe avisarse no solamente en un planteamiento, y el proyecto pedagógico de la UIS, seguro, debe realizarse no solamente planteamiento y la ejecución sino el seguimiento al mismo proyecto, y es lo que muchos estudiantes han llevado a cabo, algunos con trabajos escritos, otros mediante simplemente relatoría oral en conversación con el docente. No todo el mundo escribe y esa es otra necesidad que hay que hacer en la universidad, tanto leer como escribir, sistematizar lo que se va a aprender y lo que se va ejecutando. Otra cosa que me parece interesante por anotar ahí rápidamente es que dentro de las prácticas docentes, yo he intentado y quisiera si algún día, se divulgue el trabajo de Jorge Arturo, pueda llegar su trabajo a dar la instrucción sobre lo que yo he intentado, de pronto un poco hacia a la necesidad de volver a que la Universidad se vuelva un espacio de discusión, es decir, por ejemplo, yo he creado conversatorios, un conversatorio por semestre que relaciona cine con literatura, pero que hay espacio abiertos para que cualquier estudiante, de cualquier carrera, pueda llegar a decir, bueno acá, esta gente qué está haciendo, están hablando de literatura, un conversatorio me permite a mí compartir mis ideas, volver a dinamizar la literatura mediante la oralidad, también en la Universidad. Crear en los centros de estudio estos espacios de discusión.

Jorge: una práctica racional del ejercicio...

FDL1: es pragmático, básicamente, sí, es también dinamizar lo intelectual, a través de hacerlo llegar como extensión social a, por ejemplo, la academia o la universidad.

Jorge: es decir que, usted como docente se inclina mucho más por el ejercicio práctico, obviamente basado en el soporte teórico...

FDL1: dándole un 80% de importancia al ejercicio práctico y a, humanamente y pedagógicamente, hacerles llegar la literatura al licenciado para que él pueda volverse un amante de la misma y hacerle sentir una efervescencia en los estudiantes de colegio o de universidad.

Jorge: ¿considera usted que, desde la escuela, del currículo, que ustedes conocen como docente de este programa, este reto de enseñar a comprender está concebido, está planteado?

FDL1: claro que sí, de hecho, en la escuela, en mi ambiente más próximo, tenemos, por ejemplo, curso de introducción a la lectura, donde no solo motivamos a estudiantes de la carrera como tal de humanidades, porque la lectura va a todas las carreras, también ingeniería, matemáticos, economistas y demás. Todo aquel que quiera entrar al mundo de leer desde su área, también, porque, yo también, soy profesor de Taller de lenguaje y yo, Taller de lenguaje, obviamente, no pongo a leer literatura y más que hay otro detalle que a uno se le escapa con el alma, de dar una referencia u otra, pero generalmente con ellos es de más texto de artículo científico, el de la revista ION, ingeniería de los Andes, la misma revista de Ingeniería de la UIS y demás, que conozcan los diferentes géneros pertinentes a su área. Entonces leer va mucho más allá que la licenciatura, digo yo, no sé si saliéndome un poco, pero va más allá y trasciende hacia toda la comunidad académica. Yo creo que, es más, diría yo, el proceso motivacional en este momento es tanto desde el cambio de la actitud de la praxis docente, de los mismos ejecutores del aula, de esos que comparten sus saberes en el aula con los estudiantes, como también del sistema, que les afloje un poquito a los profesores y es permita también tener unas facilidades y unas motivaciones económicas y humanísticas mucho más grandes, pero ese ya es otro tema a discutir en otro momento.

Jorge: me ha hablado del programa, de que sí está concebido enseñar a comprender, sí, del ejercicio práctico que realizas en el aula, sí, ¿consideras que el programa de Licenciatura en Español y Literatura, ofrece lo necesario para que los nuevos docentes, estos que he venido entrevistando, que están a punto de salir al mundo aboral, asuman ese tipo de reto de manera responsable, eficaz...?

FDL1: yo creo que las herramientas la hay, efectivamente, pero hay que saberlas trabajar mucho, pulirlas mucho mejor, al estudiante, yo considero, hay que llevarle de una manera más jovial, más amena, acomodándola ya a lo dicho miles de veces, a su entorno contemporáneo y al público que va a tener allá afuera, todo orador y todo argumentador debe acomodarse al público que tenga en frente, que en este momentos son los estudiantes desde preescolar, y porque uno no se engaña, licenciado en español y literatura tiene desde preescolar el ejercicio práctico hasta universidad, si entra con una maestría o demás, a dinamizar también la educación superior. Sí las hay, yo creo que es, primero, los dos

aspectos que acabo de nombrar, una reflexión interna por parte de la praxis de los docentes, por flexibilizarse un poco como seres humanos también, como profesionales y hacer llegar de una manera mucho más contextualizada ese conocimiento; y de los estudiantes también ponerse la mano en el corazón y decir esto es lo que yo quiero para mi vida o esto es un desvare para mí o quiero salir rápido del paso, ser licenciado fácil o no me alcanzó para la ingeniería o no me alcanzó para... No, de verdad, porque quieren ejecutar un cambio en las aulas, generalmente el profesor, digo yo osadamente, no necesita promedio, pero sí necesita ese garbo, esa efervescencia, esa pasión a la hora de llegar a transmitir sus necesidades. Claro, el promedio implica disciplina, indica otra entrega, unas responsabilidades y claro que es importante, pero, finalmente, poniendo en la balanza..., hay estudiantes que no salieron lo mejor capacitados, en un promedio, porque el promedio es unos datos estadísticos y demás, y son excelentes profesores o crearon la consciencia luego de que salieron de que debían ser excelentes profesionales, mirando la precariedad y la necesidad que hay en este momento en el sistema educativo colombiano, desde el preescolar hasta la universidad. Y entender, generalmente, es otros de los aspectos, cortamente, no me extendiendo más, entender qué es lo público, porque a veces ese concepto y eso, yo creo que es algo que me ha preocupado, incluso como trabajo de investigación, entender lo público y de qué manera estamos viendo lo público como el desfoque (sic) de todo, donde todos viene a cenar, a comer, a barrer, a acostarse, a dormir y demás; o lo público como una construcción social, cómo estamos viendo esa dimensión. También, esa otra problemática que viene a sumarse ahí.

Jorge: claro, es muy interesante, porque ese ejercicio de lo público, esa concepción de lo público, también es la gran barrera que se encuentran los estudiantes actualmente y, es decir, no cuentan con la cantidad de necesidades que hay en sector público, sí, y ellos me lo han manifestado, y consideran que el ejercicio práctico que se da en la universidad no los ha llevado a sensibilizarse con ese contexto que plantea unas necesidades a veces extremas, a veces impensadas, sí, pero repercuten, obviamente, en ese proceso de enseñanza.

FDL1: claro, por ejemplo, podemos ver un caso de..., como practicante, tuve la dicha de que tuve casos, de verdad, un poco complejos, por ejemplo, llegar usted y que tenga clase con sexto de español y los encuentre en una miniteca con niñas en sostén y demás, y usted como docente cómo si va a poner el grito en el cielo e insultar a todos o, en su praxis, cómo les va a hablar de una manera que sientan que hay autoridad, pero que también hay un modelo ético, moral, humano por parte del docente. Ayudarlos a entender que, de pronto, los espacios pueden adecuarse. Ese es un caso, otro caso lo podemos ver con estudiantes maltratados. Yo, por ejemplo, he tenido estudiantes maltratados de diferentes formas. Pero lógicamente, no puedo decir, por reserva, tanto morales como físicamente en los colegios; se han dado casos muy graves y cómo, como docente de español y literatura, egresado, con solo una narración y una clase bien dada, humanamente dada puede llegar una sonrisa a un estudiante, usted ya logró que ese día sea un día productivo, así ese día se le haya quedado el diptongo por explicar. O sea, hay que saber mediar ese asunto como docentes.

Jorge: En el sector público, obviamente entender el sector privado pues también tiene sus necesidades, sus propias dinámicas. Tú hablabas, en otra de las intervenciones, que el docente tenía esa responsabilidad de hacer un cambio en el aula, y esta es la pregunta final que trata de resumir y de darle un propósito al proyecto como tal. ¿Enseñar a comprender es uno de los tantos elementos para transformar educativamente y socialmente la población de nuestra localidad, de nuestro país?

FDL1: Enseñar a comprender, promoviendo a Teresa Colomer, como ha dicho Savater y muchos otros, Colombia es una microsociedad, y no solo el colegio, la universidad también. Y es enseñar a comprender, yo creo que más que los procesos de literatura, de la estética, de las diferentes épocas y corrientes literarias está el enseñar a leer, a descifrarnos a nosotros como seres humanos. Porque el profesor, en el aula de clase, está diciendo que hay una literatura barroca, renacentista o me está enseñando sobre un lenguaje sostenido y tan clásico y yo los sábados en la mañana escucho que el vecino pone Alzate o pone J Balvin, Maluma y demás. 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. Por qué yo en la Universidad, por ejemplo, ahora me pongo en otro papel, "más elevado", porque en la Universidad yo hablo de transversalidad, humanidad, tolerancia, respeto por el otro, etc., y llego al barrio y por una simple mirada, gesto, con algo que dice el vecino, ya me voy contra él. ¿Cómo estamos en ese entendimiento humano propio, en ese enseñar a leer claro? Los procesos cognitivos, de géneros textuales, empiezo a leer yo desde mi mundo para poder entrar a todo un sistema educativo o dónde está la ruptura, en qué punto debemos trabajar, qué seguimientos debemos tener para empezar a aprender a nosotros mismos. Y ahí sí aprendemos como profesionales Y ahí sí aprendemos como profesionales y como licenciados.

Jorge: De esto parte ese tan anhelado pensamiento crítico que queremos tener.

FDL1: Ahora bien, tengo que apuntar a otra parte que ya yendo más hacia la parte, dejando un poco de lado lo malo, yo creo que las carreras cambian y los currículos. Y así como cambian los currículos cambian los docentes. Eso es bueno porque va dando un relevo generacional que oxigena, a veces, la academia. Y, como las carreras cambian, vemos que hay elementos que se introducen y que son provechosos. Por ejemplo, licenciatura tendrá un nuevo sucesor que será la licenciatura en lengua castellana, aunque no estemos de acuerdo con su nombre muchas veces, pero nos va a dar la oportunidad de ver más



prácticas, más trabajo con los estudiantes en el aula. Muchos se quejarán porque más trabajo gratis, no me pagan, pero otros lo verán como una oportunidad de escribir, desarrollar ciencia, agruparme y de verdad, hacer algo diferente. Entonces, como somos sociedades tan polivalentes, habrá que, como profesores, negociar eso, comprender el énfasis de la necesidad de eso. Pero las carreras van cambiando, mientras la literatura, por ejemplo, he observado que la nueva carrera en lengua castellana organiza la poesía, como primer eje de la literatura, siendo la poesía básicamente, en el programa, la madre o la génesis de los otros géneros. Entonces, hay cosas que se van adecuando para bien, hay cosas que uno dice: bueno, esta parte de literatura la quitaron, la dejaron como una electiva cuando es una parte argumentativa, un género literario como ensayo argumentativo, si no estoy mal, en este momento... y me perdonan la vida, creo que está como electiva y no debería ser así porque es un género primordial. Si los profesores somos rebeldes, en el aula entrará el ensayo, porque será una parte de necesidad. Uno sabe, por el conocimiento del estudiante, uno va midiendo con una negociación pedagógica, qué le falta, qué quiero y qué expectativas tengo. Entonces, también es eso.

Jorge: Has sido muy claro con las intervenciones. Básicamente, Chomsky decía en un texto que invalida la educación, que es la Deseducación, decía que el objetivo de la educación es enseñar a que cada uno piense por sí mismo. Pero qué implica pensar por sí mismo, alejarse de la academia, que también lo dijiste al principio, esa autonomía, ese ejercicio auto didáctico. Pero no nos podemos negar que nuestros estudiantes, los estudiantes de la licenciatura consideran que la carrera les tiene que dar esas bases para salir al mundo real y que, en muchas ocasiones, dicen: es que nos venden un mundo idealizado y cuando llegamos al aula de clase, en una escuela pública o colegio privado, las cosas cambian totalmente. Y ellos han manifestado esa importancia del ejercicio práctico. Y me comentas que ese cambio de currículo, que va a sufrir la licenciatura, propone que haya un ejercicio más práctico. Y ese ejercicio práctico se ha concebido que tenga una primordialidad la enseñanza de la lengua, de la lectura, no solamente de la descodificación, sino de crear pensamiento.

FDL1: Al respecto, sí tengo que decir que en educación tuve la oportunidad de hablar con José Zuleta, el hijo del tan reconocido e ilustre Estanislao, y él decía que uno de los mayores aciertos y maldiciones de su papá fue no haberlos mandado al colegio. Porque, si bien se considera que el colegio nace como una actividad carcelaria, totalmente, y aún los papás lo ven como una guardería, y el lugar de ir a deshacerme de mis hijos, lo digo con libertad. Eso también ha creado unas relaciones de dependencia. Lo que decía José Zuleta es que esas relaciones de dependencia son nocivas para el pensamiento crítico. Ahora, en qué contradigo a Noam Chomsky y estoy de acuerdo con Zuleta, sin crearme más, es una crítica muy personal. Zuleta tiene un punto de vista mucho más cercano al mío, porque dice que si los procesos de codependencia que se crean hacia un maestro, una figura de educación bancaria, como la llamó desde pedagogía, semi internamente. Si aún se cree en eso, también hace falta cuando usted no envía el estudiante al colegio, o no comparte eso, la socialización que es otro motor para generar la criticidad. Si yo me doy cuenta cómo se

mueven intelectualmente mi círculo de amigos, de qué están hablando y demás. También cabe la oportunidad de que si tengo un buen maestro, un buen mediador, me dé cuenta de que algo malo en la sociedad. Por qué todos están hablando de los Protagonistas de novela y no están hablando del cuento que acabamos de leer o de casos de factorización o de geometría euclidiana. Por qué no estamos hablando de eso. Poniéndolo jocosamente en relación con la vida cotidiana: el último corrido, la última novela. Entonces, los procesos de socialización era algo que Zuleta decía que el papá le había quitado y que no le perdonaba. Lo que Chomsky, no estoy informado bien de la teoría, trata de decir es que rescatando ese origen, porque si tiene un concepto cuadrículado en este momento, en donde se genera esa dependencia. Yo tengo estudiantes que llegan de undécimo a primer semestre: profesor, el trabajo lo traemos solo o con la hojita al lado y con tal cosa, dígame todo lo que tengo que hacer. Yo no pienso y digo: no, no debo acomodarlo así, debo presentar este trabajo así, dígame todo los puntos. Que yo no tenga que pensar, dígame qué es y yo lo hago. Entonces, estamos pecando, utilizando esa palabra religiosa. Pecando en la educación, estamos creando obreros más que estudiantes. Y muchos siguen refiriéndose a los profesores como alumnos, como seres sin luz, porque es usted es el que le va a dar una luz. Yo creo que voy a darle la luz porque soy el iluminado, cuando nos damos cuenta de que la realidad del magisterio, en todos los sectores, desde el público universitario hasta el preescolar está degradado por el conformismo, y, en muchas ocasiones, por el "ya estoy nombrado", "ya estoy en tal lado y ya estoy seguro". En la zona de confort que crea un escalafón, unas prestaciones y demás. También el desinterés que ha generado el estado cuando hay unos sueldos de miseria. Es un todo y creo que hay que cambiarlo primero con mejores dirigentes y segundo, con profesores que piensen más su práctica, con estudiantes que se pongan la mano en el corazón, de verdad. Es un trabajo social.

Jorge: Creo que no podemos terminar la entrevista de mejor manera, con esa reflexión, de mejores dirigentes, de mejores docentes y de estudiantes, y de futuros formadores que se pongan la camiseta para salir a lucharla.

FDL1: Y le digo algo, cuando hay gente que quiere ser buen dirigente, el público se le va encima, porque ya ha está con una codependencia. Cuando hay un profesor que quiere romper los moldes, el público se le viene encima, porque ya están acostumbrados al modelo tradicional de la educación. Y cuando hay un estudiante que se pone la mano en el corazón, hay un profesor encima diciéndole: yo soy la autoridad. Entonces, es una lucha de poderes constante.

Jorge: Lamentablemente, es una lucha de poderes y no hay libertad de cátedra.

FDL1: Yo creo que hay que empezar a sistematizar y a hablar. A escupir a través de artículos, de ponencias, de asambleas, lo que haya, de alguna forma realmente humana y no violenta, escupir esas verdades en la cara. Y hay que dolerle a estudiantes, a profesores, a dirigentes, al que le duela, pero hay que empezar a hacerlo desde la universidad pública, desde lo público, lo pensante más que con el fin. Es una opinión.

Jorge: El objetivo de la investigación es proponer algo que dé respuesta a algunas necesidades que son visibles. Un efecto catarsis. Muchas gracias.

## **FDL2**

Jorge: Bien. Muchas gracias. 1. Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua que usted, actualmente, está formando?

FDL2: Yo diría que, tal vez sean, dentro del área de la lengua, dentro del área del lenguaje, son los mismos retos de siempre. Yo sé que actualmente las nuevas tecnologías impactan sobremanera en las formas de vida de los estudiantes, de los colombianos y de la humanidad en general. No obstante, si hablamos así de manera general, diría que los retos siguen siendo los mismos, cómo enseñar a leer y cómo enseñar a escribir. No limitados al ámbito literario, no limitados a eso sino más bien trascendiendo en la práctica de la lectura y la escritura a otros géneros, a otros tipos de textos, a otros modos de organización discursiva, siempre, normalmente nos quedamos en lo narrativo, nos quedamos en escribir crónica, en escribir cuento, pero hay otros textos que también se leen y se escriben y pueden ser importantes en el desarrollo cognitivo del estudiante, de expresión de ideas, de argumentación, en fin. Entonces, ante eso se plantea un reto que, desde mi punto de vista, es un reto de siempre de la enseñanza de la lengua castellano o de la lengua española, siempre ha sido lo mismo, ese es el reto. Ya de manera particular, si tenemos en cuenta la sociedad actual, las nuevas tecnologías influyen sobremanera, pero hay que tomar con pinzas ese asunto, porque cambia el soporte, pasamos de papel a computador, no quiere decir que cambien los procesos, claro, el proceso de lectura, de pronto, en internet, actualmente, con muchas páginas abiertas, escribiendo un texto, mirando información inmediatamente se esté escribiendo el artículo o documento que se escriba es muy diferente a estar escribiendo a mano y tener que ir, de pronto, a una biblioteca y buscar información y demás, eso facilita y, digamos, que cambia un poco la manera como se lee actualmente. El docente, entonces, entraría a orientar esos procesos, cómo leer en nuevas plataformas y cómo escribir en nuevas plataformas, pero trascendiendo el hecho de que la escritura y la lectura no son lo mismo en papel y en soporte digital, son dos procesos distintos, pero hay que ver ese proceso como distinto. He notado que los profesores, por ejemplo, toman los mismos procesos de la escritura y de la lectura en papel, en físico, y simplemente los adecuan al ámbito de las tics, cosa que termina siendo lo mismo y no hay trascendencia en ese ámbito. Entonces, de manera general, concluyendo la pregunta, diríamos que los retos

serían los mismos, cómo enseñar a los futuros docentes a enseñar cómo leer y a escribir todo tipo de géneros, específicamente, teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades a las cuales se enfrentan y también los objetivos de algunos proyectos de aula, pero que no se base únicamente en lo literario. Y segundo, si se tiene en cuenta las tecnologías actualmente que las tengan presentes, pero de manera oportuna, que vayan más allá de escribir en papel y cambiar de soporte. O sea, no es una cuestión únicamente de lo que hago en papel, entonces lo paso a word y listo sino cuáles son las diferencias y cuáles es la trascendencia que existe de utilizar las tics en el aula para potenciar las competencias de lectura y escritura.

Jorge: Me habla de que los retos son, básicamente, cómo enseñar a leer y cómo enseñar a escribir. Quiero adentrarme, en primer lugar, en la enseñanza de la lectura. ¿Desde su punto de vista, cuáles son las herramientas que usted, desde su cátedra, les brinda a esos futuros docentes para la enseñanza, por ejemplo, de la comprensión de textos?

FDL2: Herramientas, pues, 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, super estructural, del reconocimiento de lo generosa que también podemos tomar a Bajtin, que ha tratado el problema de los géneros discursivos, y que a partir de lo que propone este autor se han desarrollado muchas teorías. 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. Por ejemplo, ya yendo a las relaciones micro estructurales y asociando un poco con relaciones a distancia en los discursos, a partir de una lingüística textual, se relaciona a distancia. Me permiten como lector, hallar unas isotopías o lugares comunes dentro del texto. Si el estudiante reconoce que el texto es un entramado, que se va construyendo, tejiendo en la medida que se está leyendo; y si el estudiante reconoce esas relaciones, en ese momento está leyendo. Y tendrá una idea de cómo orientar los procesos de lectura cuando sea docente. Claro, acá se elimina rotundamente una enseñanza tradicional de la lectura centrada únicamente en el código, en lo alfabético. Aquí vamos a la comprensión, y a una comprensión que puede llegar incluso a ser crítica en relación a cómo el texto se conecta con un espacio sociocultural en el cual es producido. Entonces, esas son las herramientas, el enfoque que yo utilizo para la enseñanza de la lectura en la Universidad. La pregunta dice que cuáles son las herramientas que yo le brindo a esos futuros docentes para la enseñanza, desde ahí, desde el taller de lenguaje es más bien que ellos reflexionen sobre cómo leen. En lingüística ya es diferente, trabajamos a partir de investigaciones por grupos de cuatro estudiantes. Tienen que ir a los colegios a preguntar cosas por el estilo, claro que van más centradas en el aspecto gramatical. Ha habido investigaciones centradas en valoración de profesores sobre la enseñanza de la gramática y cómo la enseñanza de la gramática ayuda o no ayuda en la comprensión de los textos. Entonces, por ese lado el estudiante, futuro

profesor, se va inmiscuyendo en ese asunto de la enseñanza de la lengua materna en cuanto a la lectura. Un ejemplo de ello, yo creo que se puede encontrar en un artículo que recientemente, ayer, hoy, se publicó en la revista Actualidades pedagógicas, en el que describo cuáles son las competencias que yo desarrollo como docente en el aula de lingüística II, relacionadas con investigación educativa. Investigación educativa que se conecta con la lectura, escritura en relación con la gramática, específicamente.

Jorge: Cuando me habla de Teun Van Dijk y de Bajtin, pienso en un sustento teórico fuerte con respecto a los géneros discursivos y las superestructuras textuales, como también en la relación estrecha entre discurso, poder, contexto, cultura y sociedad. Sin embargo, ¿cómo enseñar a enseñar desde este planteamiento teórico cuando el principal problema de nuestra sociedad es que no se acerca a la lectura y, peor aún, si se acerca, no entiende lo que lee?

FDL2: Con respecto a la pregunta, cómo enseñar a enseñar desde este planteamiento teórico que usted mismo relaciona con un discurso de poder o la conexión que existe entre texto y contexto, cultura y sociedad y demás, es cómo enseñar a enseñar desde ese planteamiento en una sociedad como la nuestra, que se acerca poco a la lectura. Justamente, es para ello, para romper el esquema, el hábito de una educación centrada únicamente en la descodificación en el ámbito de la lectura. La lectura entendida como descodificación y no como un proceso que va mucho más allá. Un proceso en el que intervienen cuestiones semánticas, pragmáticas, relaciones entre texto y contexto, entre texto y sociedad. Entonces, es importante incluirlo, para qué, para romper un esquema. Ahora, cómo enseñar a enseñarlo, 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. Y cuando se reconocen esos temas, entonces se puede empezar con una comprensión al menos superficial que luego, paso a paso, según como se guíe el proceso, ir a conectar el texto con la situación sociocultural en el cual es inmerso. El género al quien va dirigido, cuál es el estilo que se utiliza y con qué propósito se utiliza, en fin. En parte sí está, en Taller de lenguaje, los futuros profesores llegan todavía con algunas concepciones bastante generales, y hasta mitificadas de qué es leer y qué es escribir. Se centran exclusivamente en el ámbito del código escrito, utilizando palabras de Cassani. El código escrito, que tiene que ver con escribir y leer, es saber puntuar y reconocer los signos de puntuación en el momento oportuno para hacer las pausas respiratorias, en el ámbito de la lectura. Y en el ámbito de la escritura, sería en qué parte va la tilde, el punto, la coma. Llegan con esas concepciones, que, aunque son buenas, nos limitan. El ámbito de la lectura y de la escritura no se limita exclusivamente a ello. Hay otras formas, posibilidades que trascienden el código escrito. Y entre esas posibilidades está justamente la comprensión del texto y cómo ese texto hace parte de una cultura, de una sociedad y cómo ese texto predica esa sociedad, habla de ella. Entonces, cómo enseñar a enseñar, difícil, nuevamente insisto porque la asignatura

propriadamente no es de didáctica, pero sí se dan esas orientaciones, incluso desde una perspectiva crítica. En Lingüística II, los estudiantes realizan un acercamiento de un trabajo de investigación en el semestre y en ese trabajo estudian, por ejemplo, cómo hablan comunidades estudiantiles del Norte y Sur de Bucaramanga, de estratos altos y bajos. Y cómo hablan, hacen análisis gramaticales, pero, a la vez, leen un contexto. Y ese contexto que leen va a dar unas bases diagnósticas, desde ya, de qué elementos deben tenerse en cuenta para mediar el proceso de lectura y escritura con el lenguaje, con el nivel de lengua - registro que se va a utilizar en el aula de clase, que sea apropiado para ciertas comunidades en dependencia si son contextos formales o informales. Así, a grandes rasgos. En la respuesta anterior, si hice mención a Van Dijk y a Bajtin fue exclusivamente para hablar de un proceso de lectura, no lo conecté con discurso sociedad, cultura. Usted hizo la conexión, me parece oportuna porque el texto no se queda únicamente en la parte semántica.

Jorge: Desde su experiencia como docente de media o básica y su formación en general, ¿cuáles considera que son las herramientas necesarias para que el docente en formación asuma un reto como, por ejemplo, el de enseñar a comprender textos?

FDL2: Ante la pregunta de cuáles son las herramientas para que el docente en formación asuma un reto como, por ejemplo, el de enseñar a comprender textos, respondo que esas herramientas son bastante difíciles, teniendo en cuenta que, en muchas ocasiones, en primer o cuarto semestre, en lo que trabajo, los futuros maestros no están muy seguros de si quieren o no ser profesores. Entonces, es bastante complejo el asunto, por tal motivo, sí se necesitan unas herramientas, una cosa es que sean herramientas necesarias y otra, que sean herramientas efectivas. Las necesarias se diferencian de las efectivas porque no sabemos, ya que yo puedo implementar unas herramientas que considero necesarias como docente, pero no necesariamente van a calar en la vocación del futuro maestro. Entonces, para que el futuro docente asuma el reto de enseñar a comprender los textos, para que los asuma, es importante, primero que todo, que él mismo comprenda qué es lo que lee y cuáles son los mecanismos que utiliza para abordar esas lecturas, solamente de esa manera podrían plantearse unos retos para enseñar. Incluso, pueden abrirse espacios en el aula de clase, en los que se comente a los estudiantes algunas estrategias de lectura que ellos pongan en práctica ahí mismo en el aula. Eso no lo he hecho yo en las asignaturas que oriento, justamente porque no tienen un enfoque exclusivamente didáctico, como ya lo he aclarado. Sin embargo, esa podría ser una salida, para que el estudiante asuma como reto, también, el enseñar a comprender textos: debe tener claro cuál es la problemática actual de la lectura y la escritura en el país. Aún hay muchos profesores que tienen un enfoque muy tradicionalista, la enseñanza de la lengua centrada en el código lingüístico, específicamente, y no en la coherencia de los textos, en cómo se cohesionan. O que comprenden la lectura como una lectura en voz alta que se da de esa manera y quien lea de manera corrida es el que de verdad comprende o lee. Dejan a un lado el tema de la comprensión. Entonces, de manera general, sería eso. O sea, herramientas necesarias se podrían proponer algunas actividades en las que los estudiantes se enfrenten a enseñar a leer a partir de las estrategias que ellos mismo aprendieron en clase de taller de lenguaje o lingüística. Pero para que miren cómo lo pueden enseñar en el futuro profesional.

### **FDL3**

Jorge: 1. Teniendo en cuenta el contexto y la sociedad actual, ¿cuáles considera que son los principales retos que debe asumir el docente de lengua que usted, actualmente, está formando?

FDL3: teniendo en cuenta de que habla del contexto y de la sociedad actual, lo primero es hablar de que nuestros maestros en formación se espera que sean chicos que no solamente se queden aquí en Bucaramanga o en Santander, sino que puedan acceder a toda Colombia, y si se puede que sean formadores fuera de ella, por esto, ellos tienen clases de francés, para que puedan expandir sus horizontes formativos tanto personales como profesionales. De ahí entonces también dar cuenta que se piensa en un contexto no solo urbano, sino que también estamos incluyendo la parte rural, para que ellos se formen como maestros de lenguaje en todas las áreas y en todos los contextos, en las distintas situaciones en las que ellos podrían estar participando como maestros de lenguaje. Ahora, cuáles serían esos principales retos que deben asumir el docente de lengua que estamos formando actualmente, uno de los principales retos que tienen 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. Entonces, uno de los grandes retos de ellos es ese precisamente, lograra adecuar ese mundo teórico al mundo práctico para mejorar la práctica, pero también mejorar la teoría desde la misma práctica. Ese sería uno de los grandes retos. Bueno, dentro de los otros retos, y es algo fundamental, es ver que ellos no solamente van a ser docentes de lengua sino también, enseñarles a ser gestores, es decir, si se cayó x o y cosa en la institución, no espera a que los entes gubernamentales la arreglen, sino que ellos también tienen que aprender a ser gestores, a promover, a gestionar, a adquirir recurso o formas para poder adecuarse y para poder mejorar las condiciones en las que están. Entonces, ese es otro de los grandes retos que ellos deben asumir. Por otro lado, tienen que empezar, ya propiamente desde la parte de lenguaje, uno de los grandes retos es empezar a comprender el lenguaje como propio de los contextos en donde van a darlo, es decir, si vamos a una área rural, comprender que hay formas de expresión que son adecuadas al contexto en el que se encuentran, que, por ejemplo, hay expresiones que nosotros no utilizamos aquí en el área urbana, pero en el área rural son comprensibles, son parte de ellos, y no por eso, como maestros de lengua, descalificar sino llegar a un consenso, llegar a mirar cómo se dan esas formas de interacción de la lengua, el uso del lenguaje, el uso del habla, cómo se está dando, ese es otro gran retos que ellos tienen que empezar a enfrentar. Y creo que otro de los grandes retos que hay que enfrentar es empezar a trabajar, desde la parte de lengua, por ejemplo, el de la promoción de la lectura en lugares donde la lectura no ha llegado ni

siquiera impresa ni virtual, lugares sin acceso al conocimiento, a la lectura, al goce por la lectura, yo creo que es uno de los grandes retos que hay que llevar a las áreas más alejadas de Colombia, de Santander. uno sale aquí a una hora, hora y media, y piensa que hay grandes procesos de lectura y no es así, realmente hay grandes necesidades, y ellos tienen que aprender que hay lugares en los que de verdad deben llevar los procesos de lectura, de escritura, de pensamiento crítico, un poco más allá, porque realmente, aunque estemos en el 2017, aún tenemos zonas cercanas, inclusive a Santander, donde no se cuenta con un libro impreso o dos libros impresos para el proceso de lectura y escritura.

Y finalmente, darse cuenta de que hay un reto enorme, sobre todo los chicos que son formados aquí en la ciudad y es dar cuenta de que las posibilidades que hay en la ciudad no las hay en el campo en el área rural, pero que es importante que aprendan a manejar esas situaciones. Por ejemplo, un video beam, usted lo puede encontrar, pero un acceso a redes es muy difícil tenerlo en ciertas áreas de Colombia, aquí en ciertas áreas de Santander, entonces se les exige que hay una educación virtual, una educación en competencias digitales, pero no hay recursos para ellos. Entonces, empezar a mirar de qué manera se lleva la parte digital más no virtual, pero sí empezar a generar esas competencias informáticas en los estudiantes, en los padres de familia y empezar a pensar en comunidad en concreto, creo que ese es otro de los grandes retos que tiene, donde hay pocos recursos y donde más exigencia hay que hacer dentro de lo que son los procesos de leer y escribir. Cómo aprender a leer y a escribir desde la virtualidad, imagínese usted, cómo hacer esa enseñanza en lugares donde ni siquiera hay acceso a un computador, donde tenemos 5 computadores para mil estudiantes, entonces, son elementos y retos que deben asumir nuestros chicos aquí sobre todo en Colombia, principalmente que es lo que conozco y que hay que empezar a formar en esto.

Jorge: Quiero que ahondemos en uno de los retos que sumercé ha nombrado, y es el de la comprensión. Puesto que los docentes que se están formando reciben unos contenidos teóricos en varias disciplinas: lingüística, literatura, pedagógica y didáctica. Así que ¿cuáles son las herramientas que usted le brinda a sus estudiantes para afrontar este reto de enseñar a comprender tanto situaciones como también textos?

FDL3: dentro de las herramientas que utilizo están los libros de texto, una de las grandes herramientas es el libro de Solé, libros de investigación, lo que es mi asignatura como tal, libros de investigación, no sé si conozcas a Rojas Soriano, que es todo lo de investigación-acción. Pero lo primero que tienes que saber es que dentro de la práctica pedagógica la idea es formar maestros en lenguaje, pero también investigadores, en ese sentido hay que darle herramientas tanto investigativas como herramientas pedagógicas, literarias, lingüísticas y didácticas. 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. Además de libros, como el que ya nombré anteriormente de Solé, que les ayuda a comprender algunas estrategias de comprensión lectora, eso en lo que tiene que ver con la lectura de textos escritos, como tal. Otra cosa importante, por ejemplo, ya en lo que es la lectura de situaciones, eso se ve más que todo en la práctica uno, durante el proceso de observación no participante que hace el estudiante, pues se da la orientación de cómo hacerlo, elaborar categoría de análisis, categorías de observación, elaborar los instrumentos para recolectar los datos, etc. En ese caso, entonces, ya también en la práctica dos, con el acompañamiento que se le hace como docente de práctica lo que se realiza es como observador un poco más competente en el desarrollo, estar con ellos, evidenciar algunas situaciones y mirar de qué manera solucionarlas, por ejemplo, este año concretamente, séptimo grado, un colegio con un contexto muy particular, la mayoría de chicos son estudiantes que vienen de hogares de paso, es una muestra muy fluctuante, porque realmente comienzas con treinta estudiantes, terminas con treinta, pero no son los mismos, porque los chicos van a la casa de paso dos, tres meses, se van y se van del colegio, ingresan nuevo, bueno, es una situación un poco difícil. Estos chicos de séptimo, por ejemplo, están en extra edad, la gran mayoría, tenemos estudiantes de séptimo grado de catorce, quince años, tuvimos uno de dieciocho, entonces, es empezar a mirar eso desde la perspectiva como maestra de práctica, pero también la de ellos y empezar a identificar esos aspectos que no están funcionando y que es necesario empezar a comprender las situaciones. Caso concreto, una chica, la clase comienza a las seis, ella siempre llega a las seis y media, seis y cuarenta y cinco, cuando llega la chica empezaba a maquillarse, no prestaba atención a las clases, el común denominador de casi todo, pero bueno, esa chica en particular. Es empezar a comprender, por ejemplo, cuando el estudiante llega y le dice, pero profesora mire la estudiante tal, esa niña no hace nada, esa es la peor del grupo, esa esto, lo otro, va a perder la materia, es empezar a mirar, bueno, pero se ha preguntado por qué llega tarde, por qué ella muestra tanta indisposición frente a la clase, sabiendo que ustedes son nuevos, que son chicos que traen dinámicas diferentes. Y es empezar a averiguar con los mismos profesores, con personas cercanas a ellos y dar cuenta, por ejemplo, que esa chica en particular no vive con el papá sino con la mamá y el padrastro. Que la mamá la obliga a hacer todos los aseos, absolutamente todo lo de la casa, lavar la ropa de la misma mamá, del mismo papá, de todo el mundo y la chica llega a asumir comportamientos que son de por sí bastante retadores, pero por la misma situación que ella vive en el hogar con la mamá y con el padrastro. Otra de las grandes herramientas, es enseñarle al estudiante a observar, a leer el aula, a comprender las particularidades de las situaciones y el diálogo también hace parte de ese trabajo, entonces, sentarse con el estudiante a dialogar, a reflexionar sobre qué sucede y por qué sucede, llegar a comprender, generar estrategias para mejorar ese trabajo. Entonces, tenemos muchas herramientas, creo que las que más utilizo dentro de la práctica obviamente son libros, pero libros que generen posibilidades de ir mirando cómo llevarlos a la práctica, tanto de investigación, como pedagógica, como lingüística. Por otro lado, también está el diálogo, la observación, es que si hay una herramienta fundamental dentro de este trabajo es el proceso de investigación, porque ahí es donde el estudiante empieza a recabar información, a reflexionar la

información y a partir de ella, a generar formas de actuación más adecuadas para el aula, entonces yo creo que una de las grandes herramientas es la parte investigativa, la parte de indagación para reflexionar dentro del trabajo que tienen.

Jorge: Cuando hablamos de una herramienta como los libros, hablamos de una fuente teórica. Como formadora de esos futuros docentes de lengua, ¿qué importancia tiene lo teórico, sobretodo, pensando en que a usted le corresponde llevar a esos docentes en formación a que tengan una experiencia con el contexto real desde la praxis pedagógica?

FDL3: lo teórico es fundamental, porque precisamente, como me corresponde la parte práctica, partimos de lo expuesto en las teorías. Para que un sujeto sea competente en un área es indispensable que obtenga un saber implícito, cuando uno habla de competencias, por ejemplo, habla simplemente del saber hacer con el saber, pero para saber hacer con el saber, lo primero que el sujeto ha tenido que hacer es adquirir ese saber, entonces, para ser un sujeto competentes la parte pedagógica del lenguaje es fundamental e indispensable que haya un saber sobre, por ejemplo, el lenguaje, la comprensión, procesos y competencias de lectura, pero también un saber leer, un saber comprender, un saber escribir, un saber propio del estudiante. Una vez hecho esto y teniendo unas bases del saber sobre y del saber cómo, es indispensable empezar a..., ya se puede pasar a la parte pragmática como tal, a la parte práctica, a la parte procedimental. Por eso es indispensable lo teórico, para ser un sujeto competente es fundamental ese saber que va a impulsar la práctica y se van a correlacionar, es decir, en lo que es nuestra disciplina educativa es importante dar cuenta que la teoría sustenta la práctica, pero la práctica también sustenta y mejora esa misma teoría. Entonces, indispensablemente es fundamental. Vamos a un caso concreto. El estudiante va a leer un libro como Cooper, donde tenemos estrategias de comprensión claras, tenemos una idea, unas herramientas teóricas, pero hay que adecuarlas al contexto al que se lleva, entonces, la parte teórica es indispensable para hacer sujetos competentes, porque una competencia se basa en el saber, en el hacer y en el ser del sujeto. Se supone que queremos formar maestros competentes en el área pedagógica.

Jorge: ¿Considera usted que el programa de licenciatura le ha dado prioridad al aspecto teórico sobre el ejercicio práctico? Desde su observación, desde el contacto que usted establece con esos docentes en formación.

FDL3: el programa de licenciatura de la universidad le había dado prioridad al aspecto teórico, sin duda alguna, ejemplo concreto era que el estudiante llegaba a la parte práctica de su educación prácticamente en los últimos dos semestres, solo un año de práctica, y con eso el estudiante sale a enfrentarse al mundo, lo cual es insuficiente, pero como maestras de la práctica, estábamos muy conscientes de esto, se habló y se reflexionó y ya, en este momento, se ha priorizado no a lo teórico y no a lo práctico sino que se ha dado de una forma integral, el nuevo plan de estudios plantea, sin lugar a dudas, un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, de tal manera que el estudiante en el ejercicio de lo que son sus cinco años de educación, desarrolle tanto lo teórico como lo práctico desde los primeros semestres y ya empieza desde distintas formas que se van ya ideando. Se va a empezar a

tener la práctica desde los primeros momentos y ya no va a ser dos semestres, sino que vamos a tener tres semestres de práctica investigativa y pedagógica, pero anterior a ella, en toda la línea pedagógica y práctica que tiene el nuevo plan de estudios se detiene evidenciados momentos precisos para desarrollar proyectos que integran todo el semestre. Entonces, el nuevo plan de estudios está pensado para que cada semestre tenga un proyecto al que el estudiante le apunte y desarrolle a partir de las 6 o siete asignaturas que le correspondan, donde involucre lo teórico y lo práctico, entonces el nuevo plan de estudios está organizado para integrar y no dar prioridad a una sobre la otra sino para que haya una correlación.

Jorge: ¿Considera que desde el programa y, en concreto, desde la práctica se le brindan a los docentes en formación las herramientas necesarias para que este haga un ejercicio práctico óptimo y responsable en el contexto inmediato y actual?

FDL3: una cosa importante a saber, es que como todos los maestros en todas las áreas se le dan ciertas herramientas al estudiantes, pero, en general, el compromiso está en que él siga construyendo y ampliarlas en 64 horas de clase o 100 horas de clase no se puede hacer todo lo que uno desearía, igual pasa en todos los momentos educativos, entonces, yo creo que, más allá de darles herramientas de formación es enseñarle al estudiante que sea competente en su autoformación, en la búsqueda de herramientas que le ayuden en su proceso de trabajo. Sin embargo, si voy a hacer una valoración como tal, considero que en lo que se refiere a ese trabajo, no es excelente, no se le dan todas las herramientas, es imposible darle todo dependiendo del contexto en el que esté, en los diversos contextos, trabajamos con 200, 300 estudiantes todos con sus necesidades particulares, su historia de vida particular, pero si se tuviese que calificar, yo lo consideraría bueno, se le dan las herramientas al maestro en formación, para que haga el ejercicio práctico más óptimo posible, pero la gran responsabilidad la tenemos cada uno de nosotros, cada docente, ya sea maestro graduado, maestro en formación, de seguir aumentando esas competencias, de seguir adquiriendo, reforzando, mejorando y hasta creando esas herramientas que hagan más óptimo su ejercicio. Se dan herramientas básicas, esenciales, pero, en general, la gran meta a lograr es hacer que el estudiante sea consciente de que él mismo debe crear sus propias herramientas de formación, más allá de lo que nosotros hacemos como maestros en el área como tal.

Jorge: Desde su punto de vista, ¿cuál es la gran fortaleza y la mayor debilidad que se lleva el docente de lengua en formación para su ejercicio profesional?

FDL3: dentro de las grandes fortalezas está precisamente el dar cuenta de que no es un simple docente de lengua, sino que está invitado a ser un maestro dentro de la institución a la que ingrese y la palabra engloba mucho más que un simple profesional con conocimientos en la enseñanza, el aprendizaje de la lengua. Entonces, esa es una de las grandes fortalezas que se ha tratado de instaurar dentro del estudiantes, además de la importancia que se les dan a las competencias que se esperan desarrollar no solamente dentro del área pedagógica y disciplinar, sino que también se le ha dado auge a las competencias investigativas, a una competencia social en el estudiante, una capacidad de socializar, de empatía. Entonces, es tratar de tener en cuenta no solamente un sujeto

académico sino también un sujeto pensando, un ser pensante en sociedad, creo que son de las grandes fortalezas que se tratan de fomentar y dentro de las debilidades con las que salen nuestros chicos, hasta antes del nuevo plan de estudios, la gran debilidad que habíamos identificado, era precisamente esa, la falta de correlación entre la teoría y la práctica por lo pocos espacios para la misma, pero ya, pues, se está tratando de solventar esto. Ahora ya tocaría mirar cuando se empiece a implementar el nuevo plan de trabajo, el nuevo plan de estudios, que nuevas debilidades surgen, pero, por el momento, hasta hoy, 2017-2, sin haber aplicado la nueva propuesta de formación, la gran debilidad era esa, la falta de relación entre práctica y teoría. y una más que debo acotar, es que quizás muchos de los muchachos que entran a la licenciatura tienen como objetivo, algunos, no todos, pero se nota demasiado, no desean ser maestros ni siquiera docentes ni siquiera profesor; quieren ser escritores, literatos, se enfocan en otras líneas e ingresan a español y literatura con unos objetivos diferentes, aun sabiendo, que se van a formar para maestros, pero dentro de sus objetivos no está el serlo. Muchos inclusive afirman que están ahí para sacar una carrera profesional, pero no está dentro de sus deseos el trabajo en este campo. Muchos ingresan porque el puntaje no les alcanza para más y, yo creo que una de las grandes debilidades sería esa y sería importante, no sé hasta qué punto, darle una exigencia, si usted va y mira, un puntaje de medicina está en 70, 80, son puntajes muy altos para ingresar; mientras los puntajes para las licenciaturas son muy bajos, 60, 50, son extremadamente básico y eso también, aunque no lo crea es un filtro y se nota, yo he trabajado con estudiantes de medicina, y uno mira los puntaje y se evidencia..., hay una relación directamente proporcional entre el puntaje exigido para ingresar y los estudiantes con los que uno trabaja, entonces, efectivamente, la licenciaturas tienen promedios muy bajos de promedios para ingresar, muchos ingresan a las licenciaturas porque tienen puntajes bajo y es para lo que les alcanza, quizá para hacer la transición luego a otras áreas. También son vías de acceso fácil para ingresar a otras cosas que ellos desean hacer. Otra cosa, que veo en las prácticas, es mirar qué concepción tienen de sí los estudiantes frente a la profesión que han elegido, frente a la labor de ser maestros. Hay una actividad muy sencilla que hago siempre y es que ellos se representen, qué debilidades y qué fortalezas consideran que tienen como maestros. Muchos de los plantean, básicamente, que no quieren ser profesores ni docente ni maestros, no quieren ejercer esto, están ahí por otras razones y circunstancias menos las indicadas. No sé si será el factor común en todas las universidades. Hay otros que siguen su carrera y les gusta lo que hacen, lo que están aprendiendo, entonces también se da el caso contrario.

Jorge: Y, finalmente, como un espacio de autorreflexión y autocrítica, ¿qué debe cambiar la academia y el docente, que está formando a los futuros docentes, para que haya un cambio sustancial, una transformación educativa y, por ende, social y cultural?

FDL3: esa pregunta la voy a responder en varios momentos, porque es una pregunta muy amplia. Lo primero que se me ocurre en este momento, que se me viene a la cabeza, como parte de reflexión y autocrítica. Cosas que se debe cambiar en la academia, por ejemplo, está la importancia de reconocer que se están formando maestros, no se están formando trabajadores o un simple profesor o un profesional en una disciplina sino que se están

formando realmente maestros, sujetos que deben ser educados o que deben ser formado de manera integral, en muchas ocasiones se forma desde la disciplina para aquellos que tienen la gracia de tener una disciplina específica y se enmarca solo en la parte del saber y se olvida que el estudiante debe ser integral, debe tener una formación en su ser, en su hacer, y no solamente en la parte teórica, en la parte del saber. En la parte de la academia, sucede algo interesante, pero al estudiante se le abandona un poco en su ser, no hay como tal un espacio para la formación del ser del sujeto y un maestro o un profesor o un docente, cualquiera sea la categoría, está trabajando con seres humanos y al trabajar con seres humanos, el primero que debe humanizarse es el mismo maestro. Reconocer que sus funciones no están enmarcadas solo en el aula de clase, sino que va más allá del aula de clase. Entonces, una de las cosas que debemos cambiar como docentes y como academia es eso, reconocer la humanidad en el sujeto, humanizarlo, para que humanice a otros. No es una educación que se imparta solamente desde el saber. Yo tengo casos concretos de estudiantes con una alta calidad académica y con una pobreza en personalidad, en humanidad, en empatía increíble. Entonces, yo creo que es una cosa fundamental que hay que empezar a formar en los futuros docentes. Otra cosa sustancial que debe empezar a darse para que haya un cambio social y cultural es que nuestros maestros sean formados como investigadores, como seres crítico y reflexivos de la educación que están dando, es decir, necesitamos maestros que desde la aulas sean investigadores, sean promotores de nuevas estrategias, de nuevas metodologías, de nuevas formas de pensar y de hacer educación, no necesitamos simples repetidores en las aulas, necesitamos sujetos que sean académicos, que todos los maestros sean académicos. Uno de los objetivos fundamentales que tenemos o que yo personalmente tengo es ese, hacer sujetos crítico y académicos, que nos sea un simple repetidor de teorías dentro del aula sino que la cree y sobre todo, que aprenda a ser un investigador, que aprenda a sistematizar sus procesos educativos, que aprenda, sobre todo y en gran medida, que dentro de sus metas esté el publicar, esté el comunicar lo que hace, comunicar cada una de las estrategias y experiencias que tiene, porque los maestros tenemos ese problema, hacemos mucho, pero comunicamos y sistematizamos poco y eso se pierde, porque se nos olvida que nuestra labor también es una labor académica y crítica. Somos profesionales de la educación, entonces es algo fundamental que debemos cambiar.

Los docentes que están formando esos futuros docentes, deben ser personas humanas con un alto nivel y competencia académica, disciplinar, humana, investigativa, en fin, para ser maestro de maestros se requieren muchas cosas, hay muchas exigencias. Se requiere ser personas conscientes de realidad social y cultural, conocer ese lugar en el que estamos nosotros dentro de lo que es la educación. Un maestro que forma maestros no puede ser un sujeto encerrado en su oficina, un sujeto que no sabe la idea de la universidad, no puede formar a los maestros, porque necesita ver la realidad del país, estar involucrado en estas realidades. Algo que sí tiene nuestra universidad es que contamos con excelentes profesionales, con personas comprometidas con la sociedad, con la disciplina, con la academia, con la cultura, con la educación. Entonces, realmente, hay muchas exigencias, muchas cosas por empezar a cambiar, por mejorar y hay algo que es fundamental, es importante que los docentes y la academia recalque en los estudiantes, y es que la

educación se hace en las aulas y no en las oficinas. No se hace lejos de la realidad. Por eso es importante divulgar, porque muchas veces se queda la academia encerrada en sí misma, el maestro encerrado en sí mismo y no se dan espacios para desarrollar la comunicación de los procesos. Este año propusimos, y hay que mejorar también, que el estudiante de práctica tenga su propio encuentro para compartir sus experiencias, socializar sus prácticas, de una manera académica tipo ponencia, ya hicimos la primera versión este año: Primer encuentro de prácticas pedagógicas e investigativas de la Universidad Industrial de Santander, pero hay que seguirlo mejorando. Por eso yo hablaba desde el principio de un maestro no solo formador sino gestor dentro de las aulas, dentro de las instituciones en las que está.

Finalmente, yo considero importante que la academia se abra a la sociedad, se abra al mundo, empiece realmente a ejercer un rol más fuerte dentro del entorno cercano, por ejemplo, pensar de qué manera como universidad apoyamos los procesos formativos de docentes que se están formando con nosotros y aquellos que no se están formando, que son nuestros egresados, pero que también podemos empezar a apoyar. Entonces eso es fundamental, pensar en contexto, pensar en sociedad, pensar en máximo beneficio. Hacer un espacio, mi sueño sería una academia abierta, una academia para todos, en la que todos participen, todos se enteren, todos promuevan, una academia de todos y para todos. Otra cuestión que nos hace falta es integrar al estudiante en lo que tiene que ver con poblaciones raizales, indígenas, con poblaciones con culturas totalmente distintas. Sobre todo, porque no manejamos segundas lenguas, ninguna que sea autóctona del país, entonces nos hace falta una formación precisamente para eso. Por ejemplo, cómo enseñar a leer y a escribir a individuos criados bajo una lengua autóctona y diferente. Desde su cultura, sin llegar a imponer una lengua como el español.

Jorge: FDL3, muchas gracias. Cada una de sus intervenciones enriquece mi trabajo.

#### **FDL4**

Jorge: Lo primero que quiero saber es, ¿cuántos años lleva en la docencia en la Universidad? y ¿cuáles son las materias que dicta?

FDL4: Yo estoy, como profesor universitario de la UIS, desde el 2003. Siempre en el área de lingüística, nunca me he movido de ahí. También trabajé como docente de secundaria por cinco años en la provincia de Vélez. Luego, comencé mi maestría en Semiótica, de las tres líneas que tenía, siempre me orienté por la línea en lingüística. Es justamente en lo que acabo de hacer mi doctorado.

Jorge: ¿Cuáles lingüísticas está dictando actualmente?

FDL4: Después de cuatro años de comisión de estudios, trabajo la Lingüística II, más dedicada al nivel gramatical de la lengua. Principios fundamentales de morfología y sintaxis, generales, orientados al español. Y la Lingüística IV, un curso, en el programa vigente, de sociolingüística, la manera de comprender la lengua en su relación con la sociedad. Casi siempre he trabajado en estas dos asignaturas.

Jorge: ¿Siempre en todo lo que tiene que ver con la licenciatura?

FDL4: Siempre, con las dos: licenciatura en inglés, también. Esto va a cambiar un poco por el nuevo plan de estudios.

Jorge: Entrando ya en las temáticas, me hablaba de la lingüística II, en donde se trabaja la gramática, morfología y sintaxis, obviamente muy sintetizado y también en la Lingüística IV, la sociolingüística, comprender la lengua desde un punto de vista social. Es decir, la relación entre lenguaje y contexto. Adentrándome en este contexto de la sociedad actual, pues desde el año en que yo me gradué, 2011, hasta nuestros días, las cosas han cambiado rápidamente. Básicamente, entramos en un ciclo que se agota rápidamente y ya hay algo nuevo. Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta que estamos formando docentes de lengua, ¿cuáles considera usted que son los principales retos que tienen estos docentes que usted ha formado estos años?

FDL4: A raíz de los cambios que viene experimentando la sociedad, yo pienso que el principal cambio para mí, que implica un reto mayúsculo para la institución educativa, es el hecho de que la información ya no depende exclusivamente del saber escolar. De hecho, el comportamiento de las generaciones actuales, están más conectados a las redes que a los libros de texto, manuales clásicos de enseñanza con los que uno aprendió. Eso plantea un reto para la escuela, en la medida en que debe preguntarse, cuál es su papel en la sociedad?, si es difundir información, donde va a estar rezagada, o plantearse otros objetivos, recovarse. Pues no estoy de acuerdo completamente en que la escuela deba convertirse en otra especie de red, ya que tiene unos fundamentos (escuela: instituciones educativas en general). La escuela tiene un papel, a pesar de que cambien las nuevas tecnologías o la información circule de manera rápida y sea tan acequible a todos en el día de hoy. Hay algo fundamental en la escuela, cuyo rol no cambia, y puede servir para enfrentar los retos actuales. La escuela sigue tratando de vincular al individuo a la sociedad, a una tradición. Es uno de sus papeles, un medio de socialización, que incluso, es muy pertinente y tiene más valor que las mismas redes. Porque las personas están conectadas a grupos en donde se interactúa con personas que no conocemos en profundidad, pero eso no reemplaza otras formas de interacción propias de la vida cotidiana: interacción cara a cara, experiencias con personas cercanas a nosotros, eso es algo que no puede superar las nuevas tecnologías.

Entonces, la escuela tiene el reto de: primero, si la escuela sigue creyendo que es depositaria del saber, está equivocada, porque el saber ya está escrito, está en muchos lados y la gente tiene acceso a él. Pero si la escuela se plantea como un medio de socialización, un medio que favorece que el individuo pueda convivir con otros. Es un papel muy importante, la escuela como un espacio para reflexionar y estar alerta sobre los riesgos éticos que implica este tipo de formas de interacción que son las redes. Siempre he creído que son formas muy despersonalizadas de interactuar y efímeras y que no reemplazan las formas en que tradicionalmente nosotros nos integramos con otras personas. Para mí, ese es el reto. Yo le digo a mis estudiantes, que me pongo a pensar en un profesor de literatura hoy que llega con un libro clásico de la literatura, en un mundo en donde la gente está desconectada de esas necesidades, presa de otras dinámicas. Para mí es un reto muy grande que el programa te diga que debes enseñar *El Quijote* a personas que aparentemente no están interesados. He escuchado en recién graduados: estos chicos no quieren leer. Ahí está el trabajo de nosotros como pedagogo, cómo puedes interesar a alguien del siglo XXI en un texto que fue escrito en el siglo XVI. Y que para nosotros, los formados en literatura, tiene un valor que persiste, pero que no les dice nada a los jóvenes, por no estar en contacto con este tipo de textos. Ahora, las nuevas tecnologías vienen siendo, si se utilizan con ingenio, unas aliadas. Y lo otro es que, qué tanto ha cambiado la sociedad en el fondo, de pronto han cambiado los medios, pero la información está ahí, así tengas una tablet tienes que leer. Estás leyendo nuevos tipos de texto en donde se puede interactuar con diferentes sistemas semióticos. Hay chicos que leen audiolibros, libros animados, con sonidos; lo que hay es un cambio en el modo de producción, pero el texto está ahí siempre. Debe hacer pensar a los maestros que hay que saber cómo se producen esos nuevos significados. Las reformas educativas actuales están tratando de dar respuesta a esa necesidad. 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 le debe exigir que sepa crearlos y que sepa cómo funcionan. Las nuevas reformas están tratando de dar respuestas a eso.

Jorge: Correcto, estoy de acuerdo con lo que dice, que han cambiado las formas, los modos, pero el texto sigue ahí. Desde la formación que tenemos, absolutamente todo es un texto y todo es susceptible de ser leído. Entonces, creo que ese reto se viene dando desde hace mucho tiempo y no ha cambiado. Me gustaría ahondar en ese reto, que es el principal. Está la información, textos, lecturas, discursos en general. Pero hay dos grandes inconvenientes: uno, no hay un acercamiento del estudiante por la lectura y dos, si hay el acercamiento, el estudiante no entiende, no comprende. Entonces, cómo, desde su perspectiva: ¿la lingüística, la asignatura que usted orienta, se le enseña al estudiante a enseñar estos contenidos gramaticales, morfosintácticos?, ya que intervienen mucho en la manera de comprender lo que se lee.



FDL4: Sí, de todas maneras, bien sea con imágenes, escritura alfabética, los textos se caracterizan porque tienen una sintaxis, para ponerlo en el terreno mío. Se habla de sintaxis de la imagen, se habla de narrar y escribir con imágenes. La lingüística trabaja con sistemas verbales, nosotros trabajamos con la lengua, nuestro objeto de estudio son las lenguas: describirlas, comprender su funcionamiento, entenderlas en el contexto de uso, de los grupos humanos, explicar cómo cambia, varía, cuáles son las probabilidades de que se den ciertos cambios a futuro, etc. Entonces, en el caso concreto de una lingüística como la II, siempre se tiene la duda, oriento este curso para que ellos conozcan detalladamente el funcionamiento de la lengua en el nivel gramatical, pero cómo hago para que esto impacte en las prácticas pedagógicas de los egresados. Que tienen que enseñar a leer y escribir, van a enfrentar el problema de cómo construir o interpretar un texto. Básicamente lo que se ha tratado de hacer, es que, al conocimiento teórico de la gramática, como un fenómeno que se describe, como una característica de la lengua, se pueda articular con la indagación, por parte de los estudiantes, en cómo está concebida la lengua, cuál es el lugar de la gramática en el currículo. Que el estudiante entienda cuál es la idea de gramática que subyace en un libro de texto o a una determinada secuencia didáctica. Cuando se puede dar esa conexión se le encuentra sentido a la teoría, pues en la carrera la idea no es formar lingüistas, sino maestros. Maestros que enseñan a leer y a escribir. Por un lado, eso: mirar las concepciones que se han hecho, desde la lingüística, de la gramática, y pensar qué tipo de construcciones persisten en las prácticas del maestro. Por ejemplo, si todavía hay mucho énfasis en la prescripción normativa de tipo académico. El maestro que enseña tradicionalmente las normas gramaticales, pensando que eso va a mejorar el desempeño en lectura y escritura de los estudiantes. O es un maestro que entiende que todo hablante, y los chicos lo son, ya tiene un conocimiento gramatical, o sino no podría comunicarse en sociedad. Se debe potenciar. También se ha trabajado en intentar de ofrecer estrategias didácticas novedosas para la enseñanza de este componente tan importante. Pero no como un fin en sí mismo, la idea del curso no es que la gramática sea el fin de la asignatura de lengua castellana. Sino que la reflexión gramatical es un apoyo para el estudiante que está en la tarea de formarse como un lector y escritor competente. Entonces, quedan fuera de lugar esas prácticas tradicionales, como aprender de memoria las reglas, que no se reflejaban necesariamente en una buena escritura ni buena lectura. La idea es: cómo la reflexión teórica de la lingüística sobre la gramática puede permitir innovar, desarrollar la competencia comunicativa del estudiante, referida en la escritura y de la lectura. Siempre pensando que este maestro que se forma aquí no va a enseñar lingüística en el colegio, ni va a enseñar semiótica ni teorías literarias, sino que con todo el acervo y el conocimiento teórico que logró adquirir, tratar de impactar en unas prácticas educativas novedosas. Por ejemplo, si estudiamos el concepto de oración es con el fin de que, cuando estén trabajando con sus estudiantes en el ejercicio de escritura, se fijen muy bien en lo que es la cohesión y la cohesión local de los textos, pues el concepto de oración ahí es clave. Cómo creo yo un párrafo a partir de una secuencia de oraciones. Eso es un concepto gramatical, la idea de la clase de español no es que sea sobre qué son las oraciones sino cómo puedo construir un párrafo que esté perfectamente cohesionado. Y esto requiere un conocimiento gramatical, tienes que manejar las relaciones de concordancia entre género y número. Es una advertencia que se hace desde el comienzo:

esto no es lo que usted va a enseñar en el colegio, esto es para usted como maestro. Para que usted pueda fundamentar su práctica pedagógica, con las alternativas para mediar en el aprendizaje de los estudiantes. La idea es que los cursos de lengua castellana no se conviertan en cursos de gramática, porque no es la idea. El curso de lingüística es un curso de gramática descriptiva, así es, pero se trata de tal manera que el estudiante entienda que es un apoyo para su trabajo futuro, que no es enseñar gramática sino mediar en el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Jorge: Desde una concepción muy suya, ¿considera que el currículo se ha enfocado mucho en lo disciplinar, que la teoría sea el fin, se ha olvidado un poco o se ha dejado de lado la practicidad? La práctica de los conocimientos que se imparten que son, al fin y al cabo, los conocimientos que ellos van a replicar en la escuela.

FDL4: Sí, haciendo un balance que se ha ido haciendo. Uno tiene que reconocerlo sin vergüenza alguna, es el resultado de los procesos de acreditación en donde hacemos una mirada muy detallada de lo que estamos haciendo, una mirada muy crítica. Nos damos cuenta de ciertas cosas que se han hecho bien, otras que se podrían hacer mejor. Dentro de eso podría estar lo que tú dices, 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. Y el resultado de esa reflexión son los nuevos planes de estudio, que se acogen a la normatividad del Ministerio. Se ha incrementado mucho la intervención en las aulas, el componente de prácticas pedagógicas se aumentó. Por lo menos en el caso de la licenciatura, no voy a decir nueva porque realmente es la misma pero con unas modificaciones y ajustes a la nueva normatividad gubernamental. De hecho, se llama licenciatura en literatura y lengua castellana. Lo de lengua castellana lo discutimos un tiempo pero el ministerio decidió que iba a ser así. Ese nuevo programa académico tiene un incremento fuerte de las prácticas pedagógicas, y, en el caso de esta licenciatura que se diseñó, va a trabajar sobre algo muy interesante que lo vamos a probar aquí por primera vez, aunque se viene haciendo en otras carreras, es de trabajar sobre núcleos integradores. Lo que va a ocurrir es que cada semestre, el estudiante se enfrenta a un problema en el cual concluyen las diferentes disciplinas, el problema es un problema pedagógico. Entonces, ya el profesor de lingüística no va a hacer las cosas por su parte, el de pedagogía por su parte, el de literatura por su parte, sino que todos convergemos en torno a un problema común, que el estudiante va resolviendo en la medida en que va ejecutando un proyecto de aula o algún otro tipo de estrategia. Y esto se hace precisamente atendiendo a esa inquietud que planteas, y es que las disciplinas, si bien son importantes, porque finalmente qué es lo que diferencia a un licenciado de un técnico o un instructor, pues su amplia formación y fundamentación teórica y pedagógica y didáctica. Lo que se busca es que las disciplinas

estén orientadas hacia el propósito de formación de la carrera: formar un maestro. Y creo que en esa medida, se trata de suplir una debilidad que es producto de una concepción tradicional de la formación del licenciado. El lingüista habla de lingüística y el pedagogo habla de pedagogía y el de literatura habla de literatura y ya está. Ahora la idea es encontrarnos, y qué es lo que nos hace encontrarnos, la formación del licenciado. Eso quedó dentro del nuevo plan de estudios. Me parece que es un reto importante para todos nosotros, aunque ya lo veníamos considerando hace un tiempo. Un colega hizo unos proyectos muy interesantes con los estudiantes sobre las concepciones de gramática en los profesores de algunos colegios. Y se hicieron unos trabajos bastante interesantes. Esto es una respuesta a la pregunta que tú haces, cómo la disciplina se pone al servicio de la formación del licenciado y no al revés.

Jorge: Para ir finalizando, ya que las preguntas se han ido resolviendo a partir de tres, me parece muy bueno. Uno de los grandes inconvenientes en cuanto a resultados, porque básicamente todo el tiempo nos están midiendo, hay pruebas nacionales e internacionales. Estas pruebas arrojan que hay un problema de comprensión de lectura. Desde su área, ya me ha hablado cómo se planteaba desde lo teórico y cómo se ha llevado a cabo dentro de la práctica pedagógica, ¿cómo, ya no enseñar a enseñar, sino desde su perspectiva, cómo enseñar a comprender los textos?

FDL4: Es una pregunta muy interesante. Yo tengo una convicción que a medida que leo algunos autores que son referentes para muchos de los que nos formamos como licenciados en décadas pasadas, se me ha ido afirmando cada vez más, y es la de que, como dice Louis Not en su libro Pedagogías del conocimiento, lo tradicional no es sinónimo de caduco. Yo noto a veces que para muchos planificadores educativos la innovación consiste en que los estudiantes, en vez de manipular un libro, manipulen un computador. Eso es un medio, como lo es un libro. El propósito es que la persona desarrolle una capacidad crítica cuando se enfrenta a un texto, y el problema entonces va a ser siempre el mismo, utilice papiro, papel o tablets. 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. Entonces, los problemas siguen siendo los mismos, y a mí como licenciado, como una persona que está involucrada con estos temas, me ha parecido muy curioso que yo noto, cosa que se denunciaba desde la didáctica de los años setenta, ochenta. Yo noto que, voy a hacer un poco anecdótico, desde mis experiencias personales, pero también por las experiencias de ser padre. Yo noto en los maestros una necesidad o una urgencia por hacer muchísimas cosas, cuántas más hagan pareciera que mejor. Y en ese afán, en ese mar de actividades, que en setenta era llamado activismo, lo fundamental que es de nuevo a las fuentes, leer leyendo, ahora explico un poco eso, se ha perdido lo más importante: el texto mismo. Por ejemplo, ya tú no puedes llevar un texto que pase de un cierto número de hojas porque las prisas hacen que sea imposible. Se impuso la tiranía de las guías, en donde todo viene en comprimidos. Entonces, si antes un maestro decía: vamos a leer este libro y le dedicamos el

tiempo que sea necesario porque lo vamos a auscultar con lupa, ya no se puede hacer. Tienes que dar fragmentos y pildoritas a los estudiantes para que ellos se hagan una idea, y nada forma mejor que tener la totalidad del texto, la visión total. Una mirada totalizante. Entonces, siento que veo con preocupación que ahora se le dice a la gente: desarrollar el pensamiento crítico, pero frente a qué. La persona a lo que está expuesta en las redes es un vendaval de información que avasalla al lector, y, en cierto sentido, lo que yo reclamaría para los nuevos profesores es un poco de pausa, vamos demasiado acelerados. Yo no veo otra manera de mejorar las capacidades comprensivas de los estudiantes, para la lectura, que leyendo. Leyendo es leyendo de verdad, y asumiendo eso en serio. Ahora le despachan a uno Dovstoievski en dos diapositivas. Normalmente, antes, uno tenía que leerlo. No quiero decir que a un muchacho se le deba someter, entre comillas, a Dovstoievski desde enero a diciembre, pero un maestro que tenga un conocimiento, y para eso se viene a estudiar aquí y estudian ustedes literatura, un conocimiento del canon literario, que lo conozca bien, que sepa de qué habla cuando está hablando de la literatura tal, de tal época, es un maestro que tiene más posibilidades de enganchar a la lectura más que otro que no ha leído lo que pone a leer a los estudiantes. Eso tiene un componente cognoscitivo, el maestro debe saber; un componente ético, el maestro debe exigir lo que él es capaz de hacer; y político. En general, la buena literatura es subversiva, lo digo en términos que emancipa al individuo, que lo saca de la rutina y la cotidianidad y lo pone a ver el mundo desde otra perspectiva. Esto a veces choca con preceptos y pensamientos muy dogmáticos que habitan en las instituciones educativas. Me aterra ver que instituciones que son las más reacias al cambio son las instituciones educativas, pero porque los maestros son unos reacios al cambio. Vaya usted a decirle a un maestro: haga esto de otra manera. No, aquí hemos hecho esto toda la vida y lo que nos implique un trabajo extra, pensar de otra manera distinta, no, no queremos, estamos desmotivados, si nos pagaran más, las miles de excusas. Esas son las implicaciones de formar estudiantes para comprender. A mí no me sorprenden esas estadísticas, los resultados en las pruebas, internacionales y nacionales, en comprensión de lectura. No sorprenden para nada. Lo que menos se hace en las instituciones educativas es leer de verdad. Escribir, menos. Se hacen ejercicios de transcripción, se censura duramente el plagio, pero los métodos usados en el aula son los que favorecen el plagio. Estos problemas son por causa de falta de fundamentación disciplinar del maestro, del licenciado. Las mismas prácticas pedagógicas alimentan esa superficialidad, no es la televisión ni los realities, la escuela también se ha pegado a eso. Entonces, dice el maestro: en vez de leer el libro vamos a leer la película. Pero, si hubiera estudiado semiótica sabría que son dos modos de producción de sentido distintos. Y que no se pueden revolver. Una cosa es leer *El nombre de la rosa*, la película tan bonita, otra es leer el libro. Son dos experiencias semióticas, son dos actos de producción distintos, que no tienen nada que ver. Pero eso lo sabe un buen maestro que está bien fundamentado en semiótica y nunca a cometer ese error. Puede ver la película, puede hacer un taller de intertextualidad, miren los sentidos que nos produce la lectura y la película. Análisis de interpretación del libro y de la película. Sin caer en el error de decir que es mejor el libro que la película, son dos cosas distintas. Volviendo a la primera pregunta, un maestro requiere una gran fundamentación teórica, pero también una gran práctica docente, porque

eso tiene que ir equilibrado, y la pedagogía tiene que atravesarlo todo. La teoría tiene que ir enfocado hacia allá: estoy formando un licenciado no un lingüista. A mí me costó entender eso mucho tiempo. Eso es lo que yo pienso, volviendo a la pregunta. No quiero decir que haya que volver a los tiempos pretéritos. Estamos en tiempo en que la memoria ya se ha dejado de lado. Y la memoria es un mecanismo básico de aprendizaje. Se debe desarrollar la capacidad para retener información. Yo tampoco estoy de acuerdo con que todo tiempo pasado fue mejor. Ahora hay cosas maravillosas con estas plataformas en donde se puede construir un texto entre varios, están interactuando. Hay algunos que se quejan de que tienen muchos estudiantes, se puede hacer que puedan intervenir todos en un texto y cada uno hacer sus comentarios. El otro ve cómo le analizan sus compañeros la escritura. Le van haciendo comentarios y el texto va editándose automáticamente. Eso es una manera para aprovechar, para aquellos que nos quejamos que debemos revisar cuarenta textos. Ponga los chicos a corregirse entre ellos, y vea usted qué eficaces y excelentes evaluadores son cuando evalúan a sus compañeros. Lo hacen muy bien. Entonces, yo creo que ni todo tiempo pasado fue mejor, ni el mundo ha cambiado tanto, sí han cambiado muchas cosas, lo básico es que cualquiera puede convertirse en un productor de mensajes y divulgarlos masivamente. Pero eso también crea el peligro de que hay un cúmulo de información en donde uno debe tener criterios para poder filtrarla. Estas pruebas miden es la lectura de texto escrito, hay que trabajar entonces texto escrito, pero bien trabajado. No pedacitos de una novela. Debo leerla del comienzo hasta el final. Me llama la atención eso, hay profesores que dicen que la clase es de literatura, pero no leemos los textos, sino vemos las películas. Eso afecta la comprensión. Cómo va a responder bien una prueba de comprensión de lectura alguien que no lee. Además, porque son pruebas que están hechas para hacer deducción, contraargumentar, cosas como esas que si no se desarrollan dentro de un aula, que requieren tiempo, dedicación, un diseño muy bien pensado de las actividades, que tengan un propósito, que el estudiante vea que puede alcanzar ese propósito. Y el tiempo que se le debe dedicar a eso se dedica a hacer un torneo, disfraces, maquetas, y la lectura a un lado.

