



EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN DEBE CONTINUAR. EL DESARROLLO DE LA  
COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN

Héctor Velázquez Trujillo\*

Yadira Fabila Martínez\*\*

Marcela Flores Valdespino

[yadifabila@hotmail.com](mailto:yadifabila@hotmail.com), [marcelafloresvaldespino@gmail.com](mailto:marcelafloresvaldespino@gmail.com) [entvam1@yahoo.com.mx](mailto:entvam1@yahoo.com.mx).

### Área temática

Modelos e innovaciones curriculares: competencias, TIC, flexibilidad curricular, temas transversales, enfoques centrados en el alumno (tutorías, proyectos, casos, ABP, vinculación y formación in situ).

### Resumen

La ponencia da cuenta de algunos de los avances de la puesta en práctica de un proyecto de intervención encaminado a desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Los propósitos del proyecto son contribuir al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria; permitir que recreen una experiencia formativa que se realiza en la educación básica; y mantenerlos actualizados en temas de interés educativo y profesional. Los avances parciales señalan que la distribución de los textos se hace de manera eficiente, a partir de la participación de los estudiantes; su vigencia es adecuada con una antigüedad de 24 horas; y su selección se realiza de acuerdo con las características de las asignaturas que se cursan. Casi todos los estudiantes están de acuerdo en que el proyecto continúe, la mayoría cree que los textos seleccionados son interesantes y sólo algunos plantean ciertas sugerencias para mejorar el proceso.





Palabras clave: lectura de comprensión, estudiantes, textos cortos.



## Introducción

Una de las competencias básicas que permiten al estudiante integrarse a los grupos escolares y sociales que le rodean es la comprensión lectora. Desarrollar sus habilidades para acceder al conocimiento escrito es fundamental para que se comunique con los demás y pueda aprender, tanto en forma colectiva como de manera individual.

No se trata sólo de que el estudiante acceda a la palabra escrita de manera mecánica, que aprenda a decodificar los signos, sino que vea a la lectura como un proceso comprensivo, que le permita interpretar lo que lee y llegar, de esa manera, a aprender a aprender (Martínez-Díaz, Díaz y Rodríguez, 2011, pp. 533-534).

Los dos planes de estudio vigentes para la formación de docentes de educación primaria consideran a la comprensión lectora como un elemento importante para el futuro docente. El plan de estudios 1997 de licenciados en educación primaria la incluye en el campo de las habilidades intelectuales específicas y, sin darle una denominación específica, señala que el egresado ha de poseer alta capacidad de comprensión del material escrito y tener el hábito de la lectura; para valorar críticamente lo que lee y relacionarlo con su práctica profesional (SEP, 1997, p. 32). En un sentido distinto, el plan de estudios 2012 de maestros de educación primaria la ubica en el apartado de las competencias genéricas y la clasifica como una subcompetencia que le permite al estudiante aprender a aprender y la utiliza para ampliar sus conocimientos (DOF, 2012).

Aunque ambos planes de estudio consideran trascendente el desarrollo de la comprensión lectora del docente que se forma, no siempre se ejercita en la práctica cotidiana. Los resultados de las evaluaciones externas indican que, conforme el estudiante avanza en el cumplimiento del





programa educativo, su comprensión lectora disminuye. La evaluación de las habilidades intelectuales específicas de la primera generación evaluada a la mitad y al término de su formación, indicó que el promedio de las habilidades intelectuales específicas disminuyó de 67.06 a 63.06 puntos, mientras que en las otras cuatro áreas sucedió lo contrario. Los formadores de docentes damos por hecho que los estudiantes han de desarrollar de manera automática la competencia y creemos innecesario ejercitarla de manera cotidiana en el aula.

Esta competencia es fundamental no sólo para la escuela sino también para la vida, pues le permite al futuro docente capacitarse para desempeñar su profesión y, al mismo tiempo, le brinda la posibilidad de aprender permanentemente (SEP, 2011, p. 42). También le prepara para desempeñarse de manera eficiente en su campo laboral. La Secretaría de Educación Pública (SEP) propone que los docentes han de evaluar y fomentar el desarrollo de las tres dimensiones de la competencia lectora de los niños: velocidad, fluidez y comprensión (SEP, 2010).

Ante este panorama, nos surgió una pregunta: ¿cómo puede la escuela normal fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes? La respuesta fue un programa de lectura que se apoya en la práctica cotidiana de los formadores de docentes y se centra en la revisión de textos cortos. Los propósitos son tres: contribuir al desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria; permitir que recreen una experiencia formativa que se realiza en la educación básica; y mantenerlos actualizados en temas de interés educativo y profesional. La ponencia da cuenta de los primeros avances en la aplicación del proyecto de intervención en un doble sentido: los obstáculos enfrentados y la opinión de los estudiantes.

### Referentes teóricos

Una de las acepciones de la lectura, según la Real Academia de la Lengua Española, es la interpretación del sentido de un texto. Si nos remitimos al concepto de interpretación, hallamos





que se define como explicar o declarar el sentido de un texto (RAE, 2013). La comprensión lectora, desde esta óptica elemental, sería una condición inherente a la lectura misma. Para afirmar que un sujeto ha leído, éste tendría que explicar o declarar el sentido del texto.



El concepto de comprensión lectora se ha ido modificando con el paso de los años. Hace tiempo se entendía como la habilidad para comprender explícitamente el contenido de un texto, se aceptaba que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector consistía en desentrañarlo (Dubois, 1991, citado por Cuevas y García, 2007, p. 60). Este concepto tendría relación directa con la definición señalada en el párrafo anterior. En los años recientes, se define como un proceso para elaborar los significados de las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las que ya se tienen, proceso en el cual el lector interactúa con el texto (Martínez-Díaz y otros, 2011, p. 534).



El modelo interactivo de la lectura no considera a ésta como una descodificación basada en el texto, sino como una interacción entre el lector y el texto. El primer proceso también es importante pero no suficiente, pues si bien es cierto que descodificar no es leer, también lo es que se necesita descodificar para poder leer (Jouini, 2005, p. 7). Desde esta óptica, para comprender un texto, el estudiante requiere saber descodificar los textos que se le presentan, necesita desarrollar un proceso perceptivo antes de pasar a un proceso comprensivo.



Existen dos pilares para la lectura de comprensión: la motivación y los procesos cognitivos (Alonso, 2005). La lectura es una actividad motivada, cuyo propósito es comprender el contenido del texto: saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Por ello, el resultado depende de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector. La lectura, también, es una actividad compleja, pues intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto.



Estos dos pilares se apoyan el uno en el otro, sosteniéndose recíprocamente. Una motivación inadecuada lleva a leer de forma así mismo inadecuada. Y los procesos de lectura poco eficaces, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte una actividad poco gratificante e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al abandono. Necesitamos, pues, comprender la naturaleza del proceso lector y los factores que intervienen en él cuando lo que pretendemos es motivar para que lean. Además, la motivación y el proceso lector se sustentan en el entorno en que se aprende a leer y se desarrolla la lectura (pp. 40-41).

Para que un estudiante comprenda un texto se requiere que tenga esa intención, que le interese el contenido del propio texto, y que realice los procesos cognitivos necesarios para ello.

El lector debe construir tres niveles distintos y progresivos de relaciones para comprender un texto (Van Dijk y Kintsch, 1983, citados por, Martínez-Díaz y otros, 2011, p. 535). Primero se requiere construir la microestructura, relacionar los significados de las palabras para obtener una proposición que constituye una unidad semántica nueva, en el sentido de que el significado no es la suma de los significados de las palabras que componen la proposición. Luego se deben conectar los significados de cada proposición con los de las siguientes. Después se construye la macroestructura, una idea global del texto que surge de la detección de proposiciones importantes y de la supresión de proposiciones triviales. Las proposiciones elegidas y las informaciones activadas en la memoria a largo plazo son filtradas y seleccionadas, a fin de formar una representación coherente. Por último se construye la superestructura, se identifican categorías de organización textual, las cuales se convierten en convenciones que ayudan a los procesos de interpretación.

La comprensión lectora tiene tres rasgos esenciales: su naturaleza constructivista, el proceso de interacción con el texto y el proceso estratégico (Jouini, 2005). La naturaleza constructivista implica que es necesario que el lector esté dedicado a construir significados mientras lee, que







vaya dándole significado al texto o a las partes del texto. Aquí se distinguen dos momentos: el proceso de leer y el resultado del acto de leer. En ambos se da la comprensión, en el primero como proceso y en el segundo como producto.

En cuanto al proceso de interacción con el texto, el lector se acerca a éste con un conjunto de características cognoscitivas, experienciales y actitudinales que influye sobre los significados que le atribuye, el texto no contiene el significado, sino que éste emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al texto. La comprensión lectora, entonces, está condicionada por los conocimientos previos del lector y por la forma en que tiene organizados estos conocimientos.

La lectura de comprensión como proceso estratégico se refiere a que el lector va cambiando sus estrategias de lectura según lo necesite. Las estrategias van cambiando de acuerdo con la familiaridad que tiene el lector con el tema, con los propósitos que tiene al abordar un texto, con el tipo de texto de que se trate, etcétera.

### Referente empírico

El referente empírico del proyecto son tres generaciones de estudiantes de la licenciatura en educación primaria de la Escuela Normal No. 1 de Toluca. La primera generación es la 2010-2014 que cursa el sexto semestre de la carrera y es la última en ser formada por el plan de estudios 1997, conformada por un total de 32 estudiantes. La segunda es la generación 2011-2015, conformada por 30 estudiantes, que cursa el cuarto semestre y está considerada como muestra de la prueba piloto del plan de estudios 2012 de maestros de educación primaria. La tercera es la generación 2012-2016, compuesta por 28 estudiantes y que cursa de manera ordinaria el nuevo plan de estudios.





## Metodología

El proceso que seguimos en la puesta en práctica del proyecto es el siguiente. Seleccionamos, de entre periódicos y revistas nacionales e internacionales, los textos que se van a leer el día siguiente y los asignamos a cada uno de los cursos. Hacemos la reproducción de los textos, uno para cada estudiante e imprimimos un concentrado por grupo, para que los docentes firmen de recibido. Integramos los paquetes por grupo y los entregamos por la mañana del día siguiente. Los responsables del proyecto en cada grupo, entregan los paquetes a los docentes al inicio de la sesión y les solicitan el acuse.

Si el docente no se presenta o no aborda el texto, el responsable hace la distribución de los textos a cada uno de sus compañeros. Al concluir la jornada de trabajo, los estudiantes concentran los acuses y anotan, en la columna de observaciones, las situaciones extraordinarias que se presentaron durante la jornada. Los textos seleccionados se agrupan en torno a cuatro líneas: 1) ciencia, 2) investigación, 3) educación e 4) identidad profesional y ética.

Como parte del proceso de evaluación del proyecto, al inicio de su puesta en práctica, febrero de 2013, hicimos el diagnóstico de la competencia lectora de los estudiantes: velocidad, fluidez y comprensión. La idea es volver a evaluar, al término del semestre, las tres dimensiones y contrastar los resultados para ponderar los avances. A la mitad del semestre, abril de 2013, aplicamos una encuesta a todos los estudiantes para conocer su punto de vista sobre la operación del proyecto y recuperar algunas propuestas para mejorarlo: ocho preguntas cerradas de opción múltiple y cinco preguntas abiertas. Procesamos la información e hicimos el proceso estadístico correspondiente. Graficamos la información resultante y analizamos los resultados.

En la encuesta damos cuenta de los avances en dos sentidos: la superación de los obstáculos enfrentados en la operación del proyecto, rescatados de los registros diarios que se llevan, y la





óptica de los estudiantes, recuperada de la encuesta aplicada a la mitad del semestre (mes de abril).



## Avances

Por razones de espacio, sólo damos cuenta de algunos de los avances de la operación del proyecto en dos rubros: Obstáculos enfrentados y óptica de los estudiantes.

**Obstáculos.** La puesta en práctica de un proceso de este tipo supone un buen número de obstáculos que es necesario sortear. El primero tiene que ver con la disposición de los formadores de docentes. Aunque la mayoría aceptó la propuesta, no todos la llevan a la práctica. Tres docentes (9.0%) se han negado a aplicarla y otros cuatro (22.2%) la llevan a la práctica pero de distinta manera: uno acumula los textos y los aborda en una sólo sesión, otro los lee al término de la clase y dos más los trabajan de manera esporádica. El resto (78.8%) aborda los textos cortos en la forma propuesta.

El tiempo también es un factor importante. La propuesta de destinar diez minutos de cada una de las sesiones, cinco para la lectura y cinco para los comentarios, no siempre se cumple. Algunos docentes destinan entre treinta y cincuenta minutos (la mitad de la sesión) a la lectura y los comentarios del texto corto. Esta ampliación del tiempo destinado puede verse desde dos ópticas. Una nos diría que es un aspecto positivo, pues los docentes vinculan el tema del texto a los contenidos de su curso y aprovechan el tiempo. La otra nos sugeriría que podría ser positivo para aquellos docentes que no preparan su sesión, tener un texto a la mano para extenderse sobre él y cubrir parte del tiempo destinado a la clase.

La distribución de los textos. Reproducir y hacer llegar los textos a los docentes en tiempo y forma fue un obstáculo que poco a poco se fue sorteando. En la primera aplicación reproducimos







los textos, para los cinco días, desde la semana previa. La distribución de los paquetes se hizo directamente con los docentes a través de los asesores de los grupos. Aunque fueron pocos los docentes a los que se les olvidaron los paquetes el día de su clase, la medida distrajo a los asesores de su función. Invertían mucho tiempo y esfuerzo para localizar a los docentes y no llevaban un registro riguroso de los mismos.

Se ajustó el proceso y se pensó que los estudiantes podrían ser una mejor vía. Se invitó a un estudiante de cada grupo para que recibiera los paquetes de textos para la jornada y los entregaran a los docentes. Si por alguna razón el docente no se presenta a clase, los responsables distribuyen el texto correspondiente a cada uno de sus compañeros. Este mecanismo es el que se ha mantenido hasta el momento, mes de mayo, y ha dado buenos resultados. Sólo algunos docentes protestaron por la medida, pues querían tener los textos en sus manos y conocer su contenido, antes de trabajarlos con los estudiantes. Parece que no querían confrontar su competencia lectora con la de los estudiantes en condiciones similares.

La actualidad de los textos fue un escollo que hubo que sortear. Como se mencionó líneas atrás, los primeros textos que se trabajaron tenían una semana de atraso. Algunos asuntos habían cambiado notablemente y los textos habían perdido vigencia. En las siguientes semanas se fue acortando la brecha. De una semana de antigüedad se fue pasando a cuatro y tres días, hasta que se llegó al mínimo posible: un día. Los textos se seleccionan la mañana del día previo, se reproducen por la tarde y se entregan diez minutos antes de que empiece la jornada. Se han dado casos en que, por la trascendencia de la información, se ha cambiado los textos programados para las últimas sesiones por notas aparecidas ese mismo día.

La selección de los textos. Este es una de las tareas más delicadas. Los textos elegidos tienen que ser actuales, trascendentes para los futuros docentes e interesantes para los estudiantes. En un principio se seleccionaban cuatro textos por día y se distribuían de manera homogénea sin considerar los cursos de que se trataba, con la idea de que todos los estudiantes leyeran el





mismo texto a la misma hora. La medida dio buen resultado, pero algunos docentes solicitaron que les asignáramos textos que tuvieran relación con su curso. La estrategia cambió y los cuatro textos fueron programados en diversos horarios de acuerdo con la naturaleza de los cursos para que tuvieran cierta relación.

A cuatro meses de iniciada la operación del proyecto, los estudiantes han leído un total de 242 textos cortos, de entre 400 y 450 palabras cada uno, sobre diversos tópicos relacionados con su carrera, la reforma educativa, los avances en ciencia y las innovaciones tecnológicas. La escuela ha destinado 23 millares de hojas bond blancas tamaño carta, 250 hojas de masters y cinco cartuchos de tinta. ¿Vale la pena el gasto? ¿Se puede considerar como inversión? Veamos el punto de vista de los estudiantes.

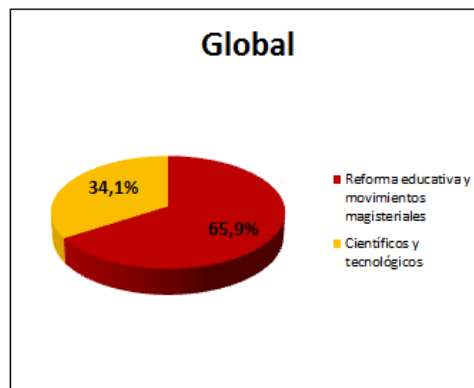
**Óptica de los estudiantes.** En términos generales los estudiantes hablan positivamente del proyecto de intervención. Todos los estudiantes opinan que el programa debe continuar, la diferencia estriba en que la mayoría (69.4%) dice que debe mantenerse con todos los cursos y el resto (30.6%) opina que sólo donde exista respuesta positiva por parte de los docentes. Casi todos los estudiantes (98.9%) señalan que los textos cortos les han despertado en interés por la lectura, aunque en diferentes niveles: el 23.9% de manera elemental, el 60.7% de forma avanzada y el 14.3% de manera total. Sólo el 1.1% señala que los textos revisados no le han despertado el interés por la lectura. Veamos de manera un poquito más amplia, dos aspectos relevantes: los textos de mayor interés y las sugerencias para la mejora.

*Textos de mayor interés.* A través de los resultados de la encuesta (Gráfica 1) pudimos darnos cuenta de que los estudiantes han sido impactados por textos de dos temáticas específicas: reforma educativa y movimientos magisteriales (65.9%). También han sido significativos los textos que tienen que ver con asuntos científicos y tecnológicos (34.1%) (Gráfica 1).





**Gráfica 1**  
Textos de interés para los estudiantes



Las preferencias quizá tengan que ver con el interés que estos tipos de textos despiertan en los estudiantes y los referentes previos que tienen sobre ellos. Los escritos sobre la reforma educativa son significativos para los estudiantes porque pertenecen a la profesión para la que se están formando. Los cambios que se están dando actualmente en materia educativa les habrán de afectar el campo profesional para el que se están formando. Por otro lado, los textos científicos y tecnológicos despiertan su interés porque son actuales, interesantes y novedosos. Como son temas con los que tienen contacto en su vida cotidiana, no requieren de lenguaje técnico avanzado para entenderlos.

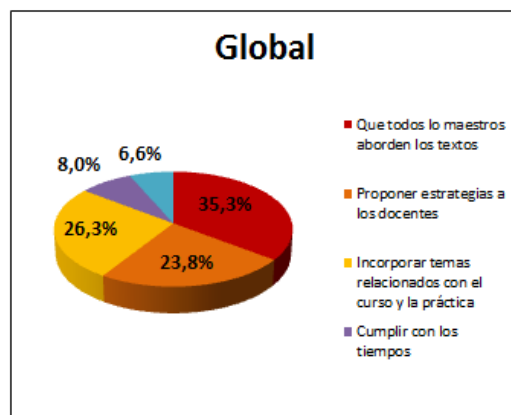




*Sugerencias de mejora.* Las sugerencias que los estudiantes hacen al programa son limitadas. La mayoría tiene que ver con la participación de los docentes (Gráfica 2).

**Gráfica 2**

Sugerencias para mejorar el programa



Un segmento importante de estudiantes (35.3%) opina que para mejorar el proyecto todos los docentes deben de trabajar con los textos. Algunos, incluso, proponen que se obligue a quienes no lo hacen. Otro porcentaje relevante (23.8%) sugiere que se proporcionen a los docentes estrategias para abordar los textos, para no caer en la monotonía. Si unimos ambos porcentajes (59.1%) encontramos que más de la mitad de las observaciones van dirigidas a la forma en que los docentes llevan a la práctica el proyecto: es necesario que todos los docentes aborden los textos, muestren interés y den el tiempo necesario para poder comentarlos.

Los grupos donde más interés muestran los docentes para leer y analizar los textos son los de primero y segundo grados (Plan de estudios 2012) y los grupos donde más dificultades se han presentado, incluso para destinar unos minutos de la sesión, son los de tercer grado (Plan de estudios 1997).

Un segmento también significativo de estudiantes (26.3%) propone que se incorporen textos que tengan relación con la práctica docente. Las sugerencias en este sentido provienen de los estudiantes de primer grado, quienes aún no tienen contacto formal con las escuelas primarias y



que desean obtener mayores elementos para enfrentar con éxito el reto de trabajar con un grupo de niños.

### Conclusiones

Después de cuatro meses de puesta en práctica del proyecto, podemos aventurar algunas conclusiones de tipo parcial. Los textos cortos que se ofrecen a los estudiantes son de actualidad, pues se abordan 24 horas después de su publicación, lo que hace que los estudiantes conozcan lo que circula por los medios y las redes sociales.

La reproducción de los textos significa una carga para la escuela por los recursos que destina, pero se puede considerar como una inversión en virtud de que ha permitido a los estudiantes contar con información actualizada de hechos que tienen que ver con su vida cotidiana, la profesión para la que están estudiando y les ha despertado su interés por la lectura.

La revisión de los textos aún no es una práctica permanente de los formadores de docentes de nuestra escuela normal, pues si bien es cierto que la mayoría lo hace, un porcentaje aún significativo no abre las actividades de su sesión de clase con la lectura y comentarios de un texto corto durante diez minutos.

El proyecto es del agrado de los estudiantes, pues pone a su alcance textos interesantes sobre problemas vigentes, en oposición a algunas de las referencias de los programas de estudio, cuya información, en muchos casos, proviene de finales del siglo pasado. Habrá que esperar a ver los resultados de la segunda evaluación de la competencia lectora para determinar si las opiniones de los estudiantes guardan relación con los avances logrados en las tres dimensiones: velocidad, fluidez y comprensión.







## Referencias

Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*. Extraordinario (2005), 63-92.

Cuevas Cerveró, A., y García Quismondo, M. A. M. (2007). La competencia lectora como modelo de alfabetización en información. *Anales de Documentación*. 10, 49-70.

DOF (Diario Oficial de la Federación) (2012). *ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Secretaría de Gobernación.

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Aldavis, la Revista de Educación*. (4), 7-29.

Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., y Rodríguez, D. E. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*. 14(3), 531-555.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (1997) *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2010). *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.

