

**REZAGO EN LECTURA Y REDACCIÓN: PERSPECTIVAS DE
PRACTICANTES Y DOCENTES DEL BACHILLERATO
EN ESPAÑOL SECUNDARIA**

Disertación presentada al
Departamento de Estudios Graduados
Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
como requisito parcial para
obtener el grado de Doctor en Educación

Por

Neftalí Rodríguez Santiago
© Derechos reservados, 2024

Disertación presentada como requisito parcial
para obtener el grado de Doctor en Educación

**REZAGO EN LECTURA Y REDACCIÓN: PERSPECTIVAS DE
PRACTICANTES Y DOCENTES DEL BACHILLERATO
EN ESPAÑOL SECUNDARIA**

Neftalí Rodríguez Santiago

M.A. en Administración y Supervisión Educativa,
Universidad Metropolitana, 2012

B.A. en Artes en Educación Secundaria con concentración en Español,
Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, 2006

Aprobada el _____ por el Comité de Disertación:

Aura E. González Robles, Ph.D.
Directora del Comité de Disertación

Víctor E. Bonilla Rodríguez, Ph.D.
Miembro del Comité de Disertación

Rose M. Santiago Villafañe, Ph.D.
Miembro del Comité de Disertación

DEDICATORIA

“Cuando una razón inspira al ser humano, ni tiempo ni espacio son límites”

-Richard Bach

A Dios

Reconozco la presencia de Dios en mi vida, en mi ser, dejándose sentir en cada paso que he dado en mi carrera académica y profesional. Le agradezco haber provisto las condiciones y brindarme la salud física, mental, emocional, psicológica y espiritual para lograr esta meta. “Hay un intercambio muy hermoso entre nosotros; lo llevamos dentro y Él nos lleva a nosotros” (Teófilo Vargas Seín).

A mis padres

Agradezco a mis padres todo el apoyo brindado a lo largo de mi vida, para proveerme todo el bienestar y una educación de excelencia en el Colegio Congregación Mita desde los grados primarios. Más aún, por instruirme en la senda de buenos valores humanos, sociales, morales y espirituales que han encausado mi vida. Sobre todo, por darme el ejemplo de superación, de trabajo duro y de esfuerzo para lograr todo cuando me propongo. Mami, a pesar de los sacrificios y varios dolores de cabeza, aquí está el resultado de aquellas *canas verdes*. ¡Gracias!

RECONOCIMIENTOS

Este trabajo de investigación fue logrado gracias a la colaboración de varias personas que fueron de gran apoyo y me motivaron en el proceso. Primeramente, deseo agradecerle a la Dra. Aura E. González Robles por decir que sí para dirigir mi Disertación y servir de guía y facilitadora en el proceso. Igualmente, agradezco al Dr. Víctor E. Bonilla Rodríguez y a la Dra. Rose M. Santiago Villafañe por aceptar ser miembros de mi comité y por la accesibilidad y la disposición brindadas en todo momento para responder a mis preguntas e inquietudes en cada etapa del camino.

Deseo reconocer también a la colega y compañera de trabajo Prof^a. Nellivette Prieto Vázquez (egresada de INEVA), quien fue de gran apoyo desde el principio, aun en el momento en que le presentaba mis ideas para que me diera su impresión desde su ojo clínico como investigadora. Aprovecho para agradecer a otros recursos que, como ella, colaboraron en la validación de los protocolos del estudio, como la Dra. Migdalia López Carrasquillo (excatedrática de la Facultad de Educación), la Dra. Brenda L. Burgos Rivera (especialista de avalúo y Decana de Asuntos Académicos en la Universidad Interamericana de Barranquitas), Dra. Grisselle Merced Hernández (especialista en Español), el Dr. Luis M. Mayo Santana (catedrático de la Universidad Ana G. Méndez, especialista en Español) y la Prof^a. Saraf Torres Ruiz (especialista en investigación y egresada de INEVA). Igualmente deseo reconocer el apoyo de la Dra. Beverly Morro Vega (subsecretaria interina de asuntos y programáticos del Departamento de Educación)

y a las oficinas de *College Board* por facilitar la información solicitada para llevar a cabo los análisis del estudio.

Finalmente, a mis maestros de escuela elemental, intermedia y superior que, de alguna forma u otra, aportaron para que llegara a este nivel y pudiera alcanzar mis metas académicas y profesionales. Aunque no recuerdo cómo fue mi proceso inicial de aprendizaje de lectura y redacción, más allá de recordar cuando jugaba con la Cartilla fonética, sé que todos aportaron a mi éxito en el desarrollo de destrezas, talentos y habilidades que me han servido a lo largo y ancho del proceso, en particular con las destrezas de comprensión lectora y de redacción. Muchos lograron ver más allá, para dejarme ver los talentos que poseía (aun sin ser consciente de ellos) y me ayudaron a desarrollarlos para lograr muchos éxitos y salir adelante en mi vida profesional. El ejemplo, la motivación y la inspiración que representaron e impartieron cada uno fueron ese magnetismo que dirigió mi brújula hacia el norte, enfocado en la meta máxima de ser educador, al igual que ellos. Aquel niño que jugaba a maestro logró desarrollar la vocación de educar y servir desde el amor, sin perder de perspectiva, y ante todo, la nobleza de espíritu y la importancia de ser un buen ser humano. Llevando siempre en mi ser la enseñanza plena de que “si tú das amor, recibes amor” (Rosinín Rodríguez Pérez).

RESUMEN DE LA DISERTACIÓN

REZAGO EN LECTURA Y REDACCIÓN: PERSPECTIVAS DE PRACTICANTES Y DOCENTES DEL BACHILLERATO EN ESPAÑOL SECUNDARIA

Neftalí Rodríguez Santiago

Directora del Comité de Disertación: Aura E. González Robles, Ph.D.

Este estudio fenomenológico se centró en auscultar la problemática del llamado rezago en las áreas de comprensión lectora y de redacción, desde las perspectivas de los estudiantes-maestros y docentes (maestros cooperadores y profesores) que colaboraban en el Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. A lo largo del estudio se delinearon varios factores que pudieran influir en ese rezago, las impresiones de los practicantes y lo preparados que se pudieran o no sentir para enfrentar desafíos en el escenario educativo. Dentro del estudio se pretendió entablar un diálogo con los participantes, por medio de entrevistas semiestructuradas, para conciliar los procesos de lectura y redacción a través de la mirada de diversas estrategias que pudieran ser efectivas, partiendo de sus propias experiencias y, a su vez, auscultar la formación docente que se fomenta en el programa de bachillerato, como parte de un esfuerzo de reflexión y búsqueda de soluciones o alternativas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las salas de clase.

Paulo Freire (2008) expresó que la labor fundamental de un maestro es enseñar, llevar a cabo un proceso constructivo en el que el educando sea el *agente activo* de su propio proceso de aprendizaje (productor de conocimiento) y el educador le sirve de guía o facilitador en el proceso de enseñanza. Esa visión fue esencial para la construcción de los protocolos del estudio, pues el investigador partió de la noción de que el individuo es dueño de su propio aprendizaje, que construye su propio conocimiento y es quien debe autorregular sus procesos para la comprensión lectora y para ejecutar las habilidades, estrategias o destrezas para la redacción. Todo esto como parte de un acto de reflexión-acción, en el cual elabora sus sentimientos, ideas y desarrolla habilidades profundas para el pensamiento crítico. Fue así como las perspectivas de los participantes sirvieron de marco para validar ese protagonismo dentro de los procesos cognitivos y de conexión entre el lector y la lectura y el escritor y el texto. Se pudo validar que los estudiantes-maestros se sienten preparados para enfrentar el reto que les pudiera representar el llamado rezago en la lectura y la redacción en las salas de clase del nivel secundario, dentro del sistema educativo del país.

Nota importante: Sin ánimo de ofender o incomodar al lector, se utilizará la forma del género gramatical masculina (en todo momento) durante esta disertación, para facilitar la lectura. Siempre reconociendo la importancia de la inclusión y considerando la diversidad que pueda entenderse (en términos sociales) sobre el concepto de *género* y la identidad de cada individuo.

TABLA DE CONTENIDO

APROBACIÓN DEL COMITÉ DE DISERTACIÓN.....	i
DEDICATORIA.....	ii
RECONOCIMIENTOS.....	iii
RESUMEN DE LA DISERTACIÓN.....	v
TABLA DE CONTENIDO.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS.....	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
CAPÍTULO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
Trasfondo.....	1
Planteamiento del problema.....	3
Antecedentes.....	4
Problema.....	4
Cómo afecta el problema.....	5
Propósito.....	5
Justificación.....	6
Preguntas de investigación.....	7
Definiciones.....	8
CAPÍTULO II.....	11

REVISIÓN LITERARIA.....	11
Introducción.....	11
Marco conceptual y teórico.....	12
Comprensión lectora.....	12
Teoría de Lenguaje Integral de Kenneth Goodman.....	14
Teoría de Adquisición Lingüística de Frank Smith.....	15
Proceso de Escritura y Redacción.....	27
Enfoque Cognitivo.....	27
Enfoque Sociocognitivo.....	29
Enfoque Constructivo e Integral de las Artes del Lenguaje.....	30
Investigaciones relacionadas.....	36
Resumen.....	41
CAPÍTULO III.....	45
MÉTODO.....	45
Introducción.....	45
Metodología.....	45
Diseño.....	46
Población.....	48
Selección de participantes.....	49
Escenario.....	51
Procedimiento.....	52

Recopilación de información.....	53
Técnicas.....	54
Descripción.....	56
Evidencias para la calidad.....	57
Análisis de información.....	59
Aspectos éticos.....	61
CAPÍTULO IV.....	64
HALLAZGOS.....	64
Introducción.....	64
Exposición de los hallazgos.....	64
Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción.....	72
¿Realmente existe un rezago en la comprensión lectora y redacción?.....	72
Análisis del llamado rezago desde los resultados de las Pruebas META.....	75
La comprensión lectora y la redacción como un derecho humano.....	90
¿Qué es comprender?.....	92
Comprender va más allá.....	96
¿Qué es el proceso de redacción?.....	98
Todos somos maestros de lengua.....	105
Perspectivas sobre cómo responder al rezago en la comprensión lectora y la redacción.....	108
Perspectivas de los practicantes.....	108

Consideraciones de los practicantes para responder o trabajar con el rezago.....	113
Perspectivas sobre otros aspectos puntuales en la discusión del tema.....	119
Perspectivas de los docentes.....	129
¿Dominan las destrezas de comprensión lectora y redacción los practicantes?.....	137
¿Creen que están preparados los practicantes?.....	147
¿Consideran importantes estos procesos en la vida de un individuo?.....	151
Estrategias para abordar el rezago.....	160
Estrategias para trabajar la comprensión lectora.....	161
Estrategias para trabajar la redacción.....	167
¿Cómo se debería trabajar con el rezago de la redacción?.....	173
Evaluación del programa de estudio.....	183
Ejemplos o experiencias vividas dentro del programa.....	192
Resumen.....	201
CAPÍTULO V.....	202
CONCLUSIÓN.....	202
Introducción.....	202
Conclusiones.....	203
Pregunta de investigación 1.....	204
Pregunta de investigación 2.....	213

Pregunta de investigación 3.....	222
Pregunta de investigación 4.....	236
Otras recomendaciones para el programa de estudio.....	241
Limitaciones del estudio.....	242
Recomendaciones desde los hallazgos.....	245
Otras recomendaciones para considerar a nivel sistémico.....	248
Líneas futuras de investigación.....	250
REFERENCIAS.....	254
APÉNDICES.....	289
APÉNDICE A.....	290
Autorización del CIPSHI.....	291
APÉNDICE B.....	292
Certificados de IRB.....	293
APÉNDICE C.....	296
Opúsculo (<i>brochure</i>) y Promoción del estudio.....	297
APÉNDICE D.....	299
Carta de invitación – Colaboración Coordinador de Oficina de Experiencias	
Clínicas y Educativas.....	300
APÉNDICE E.....	302
Consentimiento Informado del estudio.....	303
APÉNDICE F.....	307

Cartas de invitación Comité de validación y Tabla de validación de protocolos...	308
APÉNDICE G.....	315
Protocolos de entrevistas: Practicantes y Docentes.....	316
APÉNDICE H.....	322
Tabla de alineación de categorías, preguntas de investigación y preguntas de los protocolos.....	323
APÉNDICE I.....	328
Tabla para acopio de respuestas de los participantes a cada pregunta de los protocolos.....	329
RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR.....	339

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 – Validez del estudio desde conceptos alternativos.....	58
Tabla 2 – Asignación de códigos de identificación de los participantes en el estudio	62
Tabla 3 – Matrícula universitaria en Puerto Rico por nivel 2013-2021.....	72
Tabla 4 – Tendencia de resultados en la subárea de Español en las PCMAS durante los años 2019 al 2023.....	143
Tabla 5 – Aspectos relacionados con el proceso lector dentro de la Trilogía de lectura, según las perspectivas de los docentes.....	164
Tabla 6 – Alineación de habilidades para la comprensión lectora.....	224

Tabla 7 – Estrategias para trabajar la comprensión lectora en la sala de clases.....	226
---	-----

Tabla 8 – Estrategias para trabajar la redacción en la sala de clases.....	230
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Niveles de proficiencia en las Pruebas META del año académico 2022-2023.....	52
--	----

Figura 2 – Gráfica comparativa de resultados por región, a base del promedio a nivel isla (2018-2019).....	76
---	----

Figura 3 – Gráfica comparativa de resultados por región, a base del promedio a nivel isla de los años académicos 2021-2022 y 2022-2023.....	76
--	----

Figura 4 – Gráfica comparativa de resultados por región en los estándares de Comprensión Lectora (CL) y Comunicación Escrita y Dominio de Lengua (CE-DL) del año académico 2018-2019.....	78
--	----

Figura 5 – Gráfica comparativa de resultados por región en los estándares de Comprensión Lectora (CL) y Comunicación Escrita (CE) del año académico 2022-2023.....	78
---	----

Figura 6 – Gráfica comparativa de resultados de las Pruebas META por grados, de los años académicos 2021-2022 y 2022-2023.....	111
---	-----

Figura 7 – Materias de prioridad por grado (2022-2023).....	112
--	-----

Figura 8 – Perspectivas de estudiantes practicantes sobre elementos interrelacionados con la comprensión lectora y la redacción.....	115
Figura 9 – Elementos interrelacionados en la comprensión lectora, según perspectivas de los docentes.....	136
Figura 10 – Número de candidatos a maestro que tomaron las PCMAS y el porcentaje que aprobó la Batería de Pruebas Básicas, para el periodo de 2006 al 2013 en Puerto Rico.....	141
Figura 11 – Número de candidatos a maestro que tomaron las PCMAS y el porcentaje que aprobó las Pruebas de Especialidad en Español, para el periodo de 2006 al 2013 en Puerto Rico.....	142
Figura 12 – Perspectiva de los docentes sobre el proceso de redacción en el escenario educativo.....	159
Figura 13 – Elementos interrelacionados en la comprensión lectora, según perspectivas de los docentes.....	217
Figura 14 – Perspectiva de los docentes sobre el proceso de redacción en el escenario educativo.....	219

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Trasfondo

Si se fuera a definir lo que es leer y escribir, se pudiera decir que son actos de vida, porque todo cuanto vive un individuo es parte de la forma en que ve, percibe y le da significado a la vida y al entorno que le rodea. Los actos de leer y escribir involucran elementos de cultura, historia, economía y política, así como aspectos éticos y estéticos que manifiestan la realidad de este mundo. Tal como dijera Isabel Solé (2001),

La lectura y la escritura son algunas de las herramientas más importantes que poseemos los humanos. Han posibilitado cambios cualitativos y revolucionarios en la historia y en el pensamiento, de manera que forman parte de la herencia cultural que determina nuestro desarrollo personal y social. (p. 30)

El lectoescritor es un ente activo en el proceso de pensamiento, pues más allá de ser un proceso de adquisición de lengua o un mero proceso cognitivo psicolingüístico, leer y escribir implican una relación que el individuo efectúa o logra con el texto. Es aquí en donde entra el acto de comprender, cuando el lector logra darle significado al texto, más allá de la palabra escrita. Este significado se fundamenta o parte de las experiencias de vida del lector, por lo que este hecho es el que le da vida a la palabra y prevalencia al acto de leer, lo que se manifiesta por medio de la creación de un texto escrito. La acción de comprender, dentro de la sala de clases, comienza, tal como afirmaron Daniel Cassany, Marta Luna y Gloria Sanz (1994a), desde antes de que el estudiante tenga contacto con el texto, en la medida en que van creándose expectativas y se realizan predicciones sobre la temática del texto. Durante la lectura, el educador hace las

detenciones necesarias para llevar al estudiante a inquirir y realizar las preguntas necesarias, para dirigir el proceso de comprensión, así como las inferencias que le permitirán afianzar su proceso de entendimiento y le llevarán a ponerse en mayor contacto con la temática del texto. De ahí que se parte al proceso de escribir, para así afianzar los mecanismos del pensamiento (dentro del análisis y la criticidad que se hace de un texto) y, por ende, la comprensión, para fortalecer, a su vez, las destrezas lingüísticas que le permitirán al individuo adquirir y enriquecer su propia lengua. Igualmente, después de la lectura, tanto el educador como el educando, tienen las posibilidades de analizar el texto más allá de lo que el propio autor (voz literaria o expresiva) presenta y la intención con la que este haya podido publicar. Esto permite que el individuo pueda emplear un rol de escritor, al partir del paradigma textual, para así crear su propia historia o versión de lo que ha leído, como estrategia que le lleva a jugar con las palabras e involucrarse más profundamente con el texto.

Partiendo de estas ideas, que revelan lo que es el proceso lector y de redacción, dentro o fuera de la sala de clases, es una realidad que los estudiantes (en su mayoría) muestran un gran rezago en la comprensión lectora y en los procesos de redacción, lo que indica que carecen de las destrezas necesarias para lograr ese proceso de decodificación, significación y creación o producción de un texto. Según el Anuario Estadístico del Sistema Educativo 2015-2016, que fue publicado por el Instituto de Estadística de Puerto Rico (Disdier y Cruz, 2019), en el año 2012, 1,668 estudiantes participaron de un estudio piloto de las pruebas PISA, administradas por la *Organization for Economic Cooperation and Development*. Dichas pruebas se trabajaron con 56 escuelas de la Isla, entre privadas y públicas, en las que se obtuvo una puntuación de 410 (de una escala de 0 a 1,000) y en

la que Puerto Rico salió un 8 % por debajo de las puntuaciones obtenidas por países como Alemania, Australia, Bélgica, Italia, Brasil, Chile, Colombia, España y México, entre otros, siendo Singapur el que obtuvo una puntuación mayor de 535, específicamente en la parte de *Reading Literacy* (PISA, 2015).

Este factor también se mostró en los resultados de las pruebas estandarizadas que se administraron en Puerto Rico y en los que se refleja un bajo aprovechamiento en el área de Comprensión Lectora (CL) y Comunicación Escrita (CE), particularmente en regiones del área metropolitana de la Isla. Existió evidencia concreta, a través del Departamento de Educación de Puerto Rico (2019; 2023), que certificó que la Región Educativa de San Juan salió con bajos resultados de *proficiencia* en las pruebas estandarizadas de la materia de Español, en comparación con otras regiones importantes como Arecibo y Mayagüez, e incluso más bajos que la región educativa de Bayamón y Caguas que también son parte de la zona metropolitana del País.

Planteamiento del problema

El individuo debe visualizar el proceso de lectura y redacción no solo como un medio para la adquisición de conocimientos sobre algún tema de interés, sino también como un medio “para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados” (Solé, 1995, p. 4), y que no solo permite explorarlos sino también recrearlos e imaginarlos por medio de la redacción. Así que es grande la responsabilidad que tienen los educadores para con este asunto tan importante y apremiante en la modernidad, en la que el reto se hace cada vez mayor,

gracias a los avances en la tecnología, que cada vez se apoderan del interés o la curiosidad de los jóvenes.

Antecedentes

La necesidad de trabajar para mejorar la adquisición de las destrezas de lectura y redacción en los estudiantes, como país, resulta ser imperante. Asimismo, debe ser importante trabajar las necesidades de los educadores, aun en su formación universitaria, ya que el investigador se enfrentó, en varias ocasiones, a ciertas realidades escolares en las que facultades de nivel primario y secundario desconocían las destrezas de comprensión lectora y de las estrategias o etapas en que se pueden desarrollar las destrezas de redacción, por lo que no podían trabajarlas para lograr que sus estudiantes las dominaran y no podían elaborar ejercicios, actividades o experiencias educativas que abonaran al desarrollo de estas.

Problema

Así que este aspecto planteó varios cuestionamientos en el investigador: ¿verdaderamente los maestros conocen las destrezas de comprensión lectora? ¿Dominan los procesos de redacción para poderles enseñar a sus estudiantes a desarrollar destrezas avanzadas de escritura? ¿Tienen el conocimiento cabal de dichas destrezas para elaborar ejercicios o actividades que propendan el desarrollo de estas destrezas en sus alumnos? ¿Repercute esta falta de conocimiento de los educadores en los resultados que tienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas a las que se enfrentan todos los años? ¿Qué

papel juegan los programas de preparación de maestros y las instituciones de educación superior (universidades) en este asunto?

Cómo afecta el problema

Como planteó Isabel Solé (1995), los educadores deben fomentar el placer por la lectura, pero este aspecto, en sí mismo, representa un reto cada vez mayor. “Para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona el maestro” (Solé (1995, p. 4). Esto implicaría que el maestro representa una pieza clave dentro de ese proceso de apreciación de la lectura y de enriquecimiento para la producción de textos (redacción), como un arte o como una actividad de vida.

Propósitos

Esta acción investigativa surgió con la finalidad de abrir un espacio para la reflexión sobre este importante asunto. De esta forma se pudieran crear oportunidades para mejorar los programas de enseñanza de maestros a nivel universitario y los enfoques educativos que ejercen los profesores en los cursos de metodología de la enseñanza.

Por tal motivo, el propósito de este estudio fenomenológico fue indagar sobre la experiencia de los estudiantes practicantes y las perspectivas de los docentes del programa de Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (principal centro docente del País), al trabajar con el rezago de sus estudiantes del nivel secundario. Asimismo, se intentó, por medio de este estudio, propiciar la búsqueda de alternativas que favorecieran y ampliaran los espacios

para mejorar las prácticas educativas de los maestros, dentro de las salas de clase, de tal modo que pudieran facilitarse estrategias para resolver este problema de rezago en la comprensión lectora y en la redacción dentro del nivel secundario.

Justificación

La razón fundamental para la realización de este estudio fue la búsqueda de alternativas que dispongan oportunidades o provean los espacios para reflexionar y mejorar las prácticas educativas de los maestros, dentro de las salas de clase, de tal modo que puedan facilitarse mecanismos para resolver este problema del rezago en la comprensión lectora y la redacción en el nivel secundario. No solo emplear un acto de reflexión, sino que llegue a la acción (praxis), para lograr cambios positivos en nuestro ámbito educativo y de adquisición de nuestra lengua materna. Tal como planteó Freire (1970) en su texto *Pedagogía del Oprimido*, “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis” (p. 70).

Ambos procesos de lectura y redacción son de gran importancia para el desarrollo biopsicosocial, intelectual, emocional, mental y espiritual de todo individuo. Con estos mecanismos es que el educando puede lograr desarrollar las herramientas que le permitirán ser exitoso en este mundo tan competitivo al que se enfrenta. Más aún, lograr ese desarrollo avanzado de la lengua, por medio de la lectura y la redacción, le permite tener una mayor conciencia sobre sí mismo y del ambiente que le rodea. Como decía el periodista y escritor español Pedro Salinas (1964), “no habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua” (p. 62). Porque no hay mayor verdad que aquella que plantea que la palabra es poder y el

pensamiento mismo, siendo palabra, se convierte en esa fuerza catalizadora que permite al individuo convertirse en un ser integral u holístico, a la vez que afianza estas formas naturales (hablar y escuchar) y artificiales (leer y escribir) del lenguaje para convertirse en un comunicador social efectivo.

Preguntas de investigación

La pregunta central de esta investigación fue, ¿cómo ha sido la experiencia de los estudiantes practicantes y cuáles son las perspectivas de los docentes del programa de Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, al enfrentarse y trabajar (respectivamente) con el llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario? Este aspecto responde a lo que recomendaron Creswell y Guetterman (2019), quienes establecieron que se debe partir de una pregunta central, acompañada de cuatro a seis preguntas específicas, que, en este caso, son temáticas:

- ¿Qué factores consideran los practicantes y docentes como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?
- ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario?
- ¿Cómo entienden los docentes que se debe trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan?

- ¿Consideran que su programa de estudios provee las competencias o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué?

Definiciones

1. **Lenguaje** – “forma de comunicación, ya sea oral, escrita o por señales, que estás basada en un sistema de símbolos” (Santrock, 2006, p. 56). “Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos” (RAE, 2023).
2. **Cognitivo** – aspecto relacionado con el desarrollo del cerebro y sus funciones, así como la inteligencia o las capacidades que posee el ser humano (Santrock, 2006). “Pertenciente o relativo al conocimiento; entendimiento, inteligencia, razón natural” (RAE, 2023).
3. **Sociocognitivo** – aspecto en el que se involucran, más allá de las competencias intelectuales o cognitivas, los factores sociales (contexto social), culturales, históricos, psicológicos, emocionales y motivacionales, entre otros, en el proceso de aprendizaje del individuo (Montesino-Menéndez, 2003).
4. **Constructivismo** – “modelo de aprendizaje que destaca que los individuos construyen activamente los conocimientos y la comprensión” (Santrock, 2006, p. 8).
5. **Modelo Constructivista Social** – destaca el entorno social como escenario del proceso de aprendizaje y el factor de que el individuo crea y construye su propio conocimiento (Bearison y Dorval, 2002; Santrock, 2006).

6. **Comprensión lectora** – es un proceso cognitivo (que comprende operaciones mentales), en el que se construyen significados a partir de la relación coherente que se establece entre el texto y las experiencias previas del lector (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016; Murillo et al., 2022).
7. **Estrategia** – modo que el facilitador de la enseñanza emplea de forma reflexiva y flexible para fomentar el aprendizaje significativo en sus alumnos (Díaz Barriga, F., 2002).
8. **Rezago** – consiste en el atraso o la falta de dominio de las destrezas de diversos aspectos académicos. “Atraso o residuo que queda de algo” (RAE, 2023). “El rezago educativo es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como... el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario...” (Muñoz-Izquierdo, 2009, p. 29).
9. **Metacognición** – es el control y monitoreo que tiene una persona de sus propios procesos cognitivos y que también involucra la evaluación y reflexión de los resultados que obtiene de su aprendizaje (Efklides, 2009; Van Aswegen, 2019). Es el proceso a través del cual el cerebro del individuo se va adiestrando para pensar sobre su propio pensamiento, y desarrolla la capacidad de entender y cómo hacer las cosas (Dimmitt y McCormick, 2012; González-Rivera, 2015). “Cognición sobre la cognición o conocimiento sobre el conocimiento” (Santrock, 2006, p. 248).
10. **Lector estratégico** – es aquel que implementa diversos mecanismos para planificar la lectura, da seguimiento a su plan lector a medida que avanza en su proceso, modifica sus estrategias para asegurarse de que comprende lo que lee,

hasta que, finalmente, evalúa sus esfuerzos durante y después de la lectura, y relee aquellas partes que le fueron confusas en el proceso (Gil y Riggs, 2001).

11. **Escritor crítico** – escritor que desarrolla la capacidad o la habilidad de asumir una postura y expresar sus puntos de vista sobre un tema o planteamiento, y que sabe decidir cómo estructurar su discurso de forma autónoma y dentro del marco de la originalidad (Di Stefano et al., 2019).
12. **Zona del Desarrollo Próximo (ZDP)** – “término empleado por Vigotsky para referirse al rango de tareas que son demasiado difíciles para que los niños las dominen solos, pero que pueden dominarse con la guía y la ayuda de adultos o de niños más hábiles” (Santrock, 2006, p. 51).

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LITERATURA

Introducción

Cuando se habla de las actividades de lectura y redacción se hace referencia directa a procesos cognitivos, en los que el individuo desarrolla una serie de destrezas lingüísticas que le permiten explorar, por medio de la palabra, el mundo globalizado en que vive. Según Cassany, Luna y Sanz (1994a) la única forma en que un individuo puede enfrentarse a un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo es por medio de la lectura y la escritura, entendiendo que dentro de ambos procesos inciden las construcciones de conocimientos y las formaciones de pensamientos dirigidos a la criticidad. Por tanto, ambos procesos se enmarcan en la comunicación social y se convierten en dinámicas de aprendizaje individuales y colectivas, en la medida en que el individuo se apresta para adaptarse e integrarse a un ambiente alfabetizado, dentro de sus años de escolaridad, que, a su vez, pueden determinar el éxito o el fracaso escolar (Serna, 2015). Así que es un proceso claramente constructivo, según la teoría sociohistórico-cultural de Lev Vigotsky, tal como él mismo la nombró (Guerra, 2020; Castrillón et al., 2020), en la que el aprendizaje es un proceso social en que el individuo construye su propio conocimiento y va creando un engranaje de ideas y esquemas que va asimilando por medio de sus experiencias de vida, siguiendo la teoría cognitiva de Jean Piaget (Santrock, 2006), que le sirve para conocer y leer el mundo que le rodea, siguiendo la postura de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1981).

Marco conceptual y teórico

Comprensión Lectora

Leer es, en esencia, una operación comprensiva e interpretativa que le provee al lector la oportunidad de construir su propia impresión sobre lo que lee (Cardona y Londoño, 2017; Canquiz-Rincón et al., 2021). Esto implica que es el individuo quien tiene el poder de desarrollar y llevar a cabo la decodificación de los signos escritos y realizar el proceso de interpretación, para así comprender lo que lee, para, más allá de eso, darle significado y apropiarse de un texto. Es lo que planteó Wolfgang Iser (1978) dentro de su perspectiva humanista: El lector se lee a sí mismo. El significado parte de la concretización que hace el propio lector al buscar pistas, buscar información para clarificar dudas (hace preguntas al texto), leer entre líneas, generar expectativas de lo que va o no a pasar (inferencias e hipótesis) y transforma esas expectativas con lo que ocurre en el texto, todo esto con la finalidad de transformarse a sí mismo como individuo (Iser, 1978).

Aprender a leer no es solo un proceso mecánico de identificación o reconocimiento de signos fónicos o códigos lingüísticos, pues más allá de lo mecánico, es un proceso mental (cognitivo) en el que el lector entiende el mensaje que se transmite por medio de esos signos, lo que le permite darle significado a eso que lee. “Para alcanzar un nivel de comprensión suficiente, hay que dominar los mecanismos básicos de la actividad de la lectura, los que permiten la identificación de las palabras” (Golder y Gaonacih, 2001, p. 10).

Se entiende que leer es un arte, por lo cual es importante la función que debe cumplir el educador en la sala de clases. Este arte de leer no debe circunscribirse a las

materias de lengua, particularmente en Español, ya que todos los docentes son maestros de lengua (Daniel Cassany, en Del Pozo, 2022), porque imparten la enseñanza en la lengua materna, en la mayoría de los casos. Es por esta razón, que todos los maestros de todas las materias (académicas y no académicas) deben velar por el desarrollo de las destrezas o el proceso de la comprensión lectora, ya que el estudiante se expone al proceso de lectura en todas las materias, más que todo para extraer información propia de cada disciplina. Deben proveer los espacios para el estudiante pueda conversar o expresar sus ideas en torno a los temas que se discuten en clase, a lo que Figarella (2011) le llamó *diálogo social*, partiendo de la idea de que todos los docentes son maestros de lengua. Por ello, se debe romper con estos esquemas mentales, que permitirán abrir las conciencias a nuevas posibilidades para el cambio. Es bien sabido que la educación debe ser un motor de cambio, que debe responder a las necesidades de la sociedad que atiende, por lo que el educador no puede quedarse estancado en prácticas pedagógicas obsoletas y que no han logrado resultados favorables para responder a las necesidades de las nuevas generaciones.

El lenguaje es el pensamiento mismo. Estas palabras salieron de la pluma del escritor español Miguel de Unamuno (1983), cuando expresó la importancia y trascendencia del lenguaje, más allá de ser un mecanismo para lograr la comunicación. Es esa *sangre del espíritu*, como también le llamó en otro momento, que lleva al individuo a desnudar su interior (como ser humano) y retratar su entorno por medio de las palabras. ¿Pero cómo se desarrolla el lenguaje? ¿Cómo el individuo logra reconocer y entender los signos lingüísticos? ¿Cómo su cerebro puede construir o codificar mensajes para llevarlos

a la expresión oral o escrita? La respuesta a todas estas interrogantes se explica a través de la teoría del Lenguaje Integral de Kenneth Goodman (1994).

Teoría del Lenguaje Integral de Kenneth Goodman

El lenguaje se estructura en las artes de escuchar, hablar, leer y escribir. Todas ellas se dan en un proceso natural de desarrollo, en el que el individuo nace con la capacidad para adquirir y desarrollar estas habilidades o destrezas. Goodman expuso esta teoría a principio de los ochenta, en la que estableció que el proceso de lectura es interactivo y el lector debe asumir un papel activo dentro de dicho proceso. Este debe partir de sus conocimientos o experiencias previas para interactuar y darle significado al texto, adueñándose o apoderándose del mismo. Lo que hacen los lectores no surge por accidente; más bien, sus actos son el resultado de la interacción que este ha logrado tener con el texto (Goodman, 1994).

Esta teoría aportó al campo de la psicolingüística en cuanto a las concepciones del lenguaje, la lectura y la escritura como procesos socioculturales. En esta se han estructurado, de forma clara, los aspectos generales del conocimiento y la comprensión, dentro de una perspectiva pragmática del lenguaje. A este proceso se le adhieren las técnicas del muestreo, la predicción, la inferencia, la confirmación y la corrección como elementos que delinear el papel activo del lector en el proceso de lectura y su interacción con el texto, en consonancia, a su vez, con la teoría del lenguaje integral de Wolfgang Iser (1978).

Todo esto abrió el camino para la comprensión y el entendimiento sobre cómo lee un individuo. Dentro de dicha interacción, el lector establece las intenciones que tiene

con el texto, aporta sus propios conocimientos (delimitados por las experiencias vividas o el conocimiento previo que posee) y formula hipótesis o infiere durante la lectura. Esto le lleva a descifrar las pistas que el texto va proveyéndole para lograr la interpretación de dicho texto (Goodman, 1994; Smith, 1986; Velazco, 2021). Podría decirse que Goodman siguió la línea de los formalistas y estructuralistas (teoría de la recepción), quienes plantearon que, en otras palabras, el texto deja de ser del autor (creador) para ser del lector en cuanto a las interpretaciones y sentidos que le da al mismo, basado en sus experiencias, conocimientos y el entendimiento de su mundo. Esto se fundamenta con las ideas que propuso Humberto Eco (1987), en la que postuló la importancia del *lector concreto* para dar interpretación y significado a un texto, que van más allá de las propias intenciones del autor como productor (Zapico, 2020). Esto se resume con las palabras que declaró Miguel de Unamuno (citado por Maestro, 1990): “¿De cuándo acá ha de ser el autor de un libro el que mejor lo entienda?” (p. 243).

Teoría de Adquisición Lingüística de Frank Smith

Es bien sabido, desde la perspectiva científico-lingüística, que el ser humano nace con la entera capacidad de adquirir el lenguaje de forma natural, según lo manifestaron Hualde, Olarrea, Escobar y Travis (2010): “La perspectiva cognitiva del estudio del lenguaje asume que... es un sistema cognitivo que es parte de la estructura mental o psicológica del ser humano” (p. 8). Noam Chomsky et al. (1957), por su parte, planteó que el lenguaje debe ser una facultad connatural (innata) del ser humano, en la medida en que un individuo, en su etapa de infancia, puede adquirir y emplear el uso de un idioma de forma rápida y sin rigores o complicaciones mayores (Morales-Inga, 2021). Si se

considera, entonces, que el proceso de la lectura y la escritura son aspectos importantes de la adquisición del lenguaje (como parte de las artes del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir), se puede entender que todos los individuos nacen con la posibilidad y las condiciones para leer y escribir. Considerando en ese aspecto lo que expuso Dehaene, (2019),

Leer no es una actividad natural para el niño. La escritura es una invención reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva para que pueda pensarse que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura. Pese a todo, con mucho esfuerzo, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores expertos. (p. 28)

Pero a pesar de dicha predisposición natural, es importante considerar que el propio proceso de aprendizaje, y dentro de este los aspectos cognitivos, no es igual para todos, como lo propuso Carol Ann Tomlinson en su modelo de instrucción diferenciada (Hernández-Chérrez et al., 2020). Todos los individuos aprenden de maneras diferentes, porque provienen de experiencias y contextos o entornos sociales diferentes, por lo cual sus percepciones de vida (y el aprendizaje como parte de esas percepciones) van a ser enteramente diferentes. Como planteó el psicólogo canadiense Albert Bandura (1977), en su teoría del aprendizaje social, el proceso de aprendizaje es *bidireccional*, ya que cada individuo aprende de su entorno y en la medida en que el individuo adquiere el conocimiento necesario, dicho entorno se modifica gracias a sus acciones. Estas ideas resaltan la importancia del aprendizaje dentro del marco social y la importancia de la metacognición para lograr la transformación individual y del entorno (Van Aswegen,

2019). Precisamente, la teoría de Frank Smith (1983; 2004) propuso que el lenguaje se adquiere de forma social y el aprendizaje de la lectura y la escritura, como mecanismos del lenguaje, se inician de forma incidental. Para aprender los convencionalismos del lenguaje escrito, “escuchamos como emisores... queriendo aprender a decir lo que escuchamos” (Núñez-Ruiz et al., 2020, p. 213), para de esa forma emular la estructura de oralidad por medio de la escritura. Es prioritario que un individuo vaya a la escuela para que pueda aprender ambos aspectos, pero es importante reconocer que antes de llegar al aula los educandos ya conocen o están preferiblemente estimulados en ambos procesos de manera incidental, motivados por el ambiente interno y externo y las experiencias que han adquirido previo a su desarrollo académico formal.

Según Frank Smith (2004), “aprender es básicamente una tarea social, más que un cometido individual. Aprendemos de otras personas...” (p. 51). Esto explica que el individuo pertenece a un colectivo y dentro del proceso o etapas del desarrollo se identifica con el entorno, para adquirir la cultura o el modo de vida del espacio en donde crece. Se siguen modelos sociales que, en algunos casos, el individuo emula, pero, más allá de imitar esos modelos, busca pertenecer a un círculo, a un grupo, dentro de la necesidad natural que posee como un ser social. El ser humano necesita pertenecer, formar parte de algo: la familia, la comunidad; amigos, grupos u organizaciones, en las que consigue la oportunidad de encajar dentro del ámbito cultural en el que se relaciona. Según Maestre (2020) “somos... seres relacionales, *conviviales* por naturaleza y acción social” (p. 34), esto en clara consonancia con la investigación del psicólogo social venezolano Alejandro Moreno (2007).

Es por eso, que el aprendizaje del lenguaje (en donde se incluye el proceso de la comprensión lectora como elemento de adquisición de la lengua) se da de forma diferenciada, ya que, como el propio Smith (2004) sugirió, las experiencias que recibe cada individuo en su ambiente interno y externo son diferentes. La asimilación, el entendimiento y la comprensión de conceptos serán diferentes, partiendo, desde el punto de vista constructivista, del conocimiento previo que el individuo ha podido esquematizar en su mente. Desde la teoría cognitiva de Piaget (Santrock, 2006), el ser humano crea o construye esquemas y el aprendizaje consiste en romper esos esquemas y construir esquemas nuevos y mejorados. Así que el proceso de aprendizaje es autónomo, individual y a la vez se sirve de lo social para desarrollarse.

Así que los educadores deben buscar las herramientas que les permitan estimular en los estudiantes el interés y deseo por la lectura, partiendo de la idea de que ellos mismos tienen el poder de dominar su proceso de adquisición del lenguaje. Es una visión de despertar en ellos la conciencia del poder autorregulador que poseen a través del lenguaje y que se enmarca en el proceso de lectura y la escritura. Este proceso lingüístico-constructivo permite que ellos partan de sus experiencias previas para construir un nuevo conocimiento del mundo y de sí mismos. Se deben proveer los espacios para que los estudiantes elijan las lecturas que deseen leer, para que puedan hacer asociaciones, para que puedan expresarse (de diferentes formas) y para que puedan sentirse identificados con los textos, para que se sientan parte de ellos... para que se apoderen de su proceso de aprendizaje, comprensión o de significación de los textos (Solé, 2001).

Para lograr estos aspectos, es vital que los programas de preparación de maestros se revisen frecuentemente, basados en las necesidades de los estudiantes del Sistema de Educativo (en este caso de Puerto Rico), de tal modo que sus egresados puedan responder a las necesidades apremiantes del país. Como declaró Muñoz Marrero (2012), hay varios puntos importantes que se deben considerar a la hora de trabajar en la revisión y/o elaboración de dichos programas, ya que deben lograr que el egresado: a) posea un conocimiento profundo de la asignatura que enseña, b) posea un entendimiento cabal del estudiante al que enseña (perfil – necesidades generacionales), c) reflexione con frecuencia sobre su práctica educativa (para hacer ajustes en el proceso), d) utilice los datos de la escuela para la toma de decisiones y para los ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de su sala de clases, y, e) manifieste pasión y entrega por la profesión que ejerce, por el bien de sus estudiantes (centro del proceso).

Como todo desarrollo de habilidades, ambos aspectos (psicolingüístico y psicosocial) deben servirse de la práctica y de las motivaciones como mecanismos intrínsecos a la propia adquisición del lenguaje. El lenguaje humano ha ido evolucionando con el tiempo no porque poseamos una adaptación biológica particular, sino porque ha sido concebido para adaptarse al propio cerebro (Chater y Christiansen, 2010; Morales-Inga, 2021). El hablante, considerando a este como el que emplea el lenguaje en sus diversas manifestaciones, tiene el poder de utilizar o servirse del lenguaje para lo que desee, y de esta forma lo construye, lo deconstruye para enriquecerlo, para transformarlo y ampliarlo. En esto se basa el poder de la lengua, como un sistema vivo, el cual evoluciona de tiempo en tiempo, toda vez que el individuo o las comunidades de hablantes que lo usan le van dando forma y lo amplían a base de sus propias necesidades.

Los tiempos, las sociedades y los individuos cambian; por lo tanto, la lengua debe evolucionar en todos estos contextos. Esto lo afirmó el psicólogo y lingüista estadounidense Michael Tomasello (1995), “los idiomas cambian de manera importante a medida que las necesidades comunicativas de sus hablantes evolucionan con el tiempo” (p. 152).

El aspecto constructivista y la autorregulación del proceso de aprendizaje son vitales en el proceso de desarrollo integral de todo individuo. Tal como plantearon Van Aswegen et al. (2019), la metacognición, ese pensar sobre el propio pensamiento y en la forma en cómo aprende el propio individuo, juega un papel trascendental en la autorregulación de su aprendizaje. Asimismo, partiendo de esos aspectos, es importante entender que el ser humano es quien le da significado a lo que lee, basado en sus experiencias, y es quien delimita los alcances de su propia vida. Como el propio Smith (2004) sugirió, en las salas de clase no se proveen los espacios, en la mayoría de los casos, para que el educando pueda lograr despertar en sí mismo ese entendimiento autorregulador, haciéndose consciente de que posee el poder absoluto de lo que quiere y desea aprender, y que su proceso de aprendizaje trasciende fuera de la escuela y de las paredes de un aula. Ese proceso de crecimiento (aprendizaje = crecimiento) se da desde que un individuo nace y se puede marcar como duradero hasta que muere. Pero para poder conocer, crecer y aprender, tendría que vivir miles de vidas, por lo que, se debe considerar importante el aspecto del *aprendizaje vicario* que plantearon Frank Smith (2004) y Albert Bandura (1983) en sus teorías, ya que se puede emular o aprender de las experiencias de otros.

Si se miran estos aspectos de vida desde la perspectiva pedagógica o educativa, es ahí donde el maestro se convierte, como también le denominó Smith (2004), en un facilitador del proceso de enseñanza de la lectura. Más allá de ser un facilitador, el maestro debe ser un modelo de pensador crítico, lector y escritor activo. Es una realidad que muchos de los estudiantes no tienen este modelaje en el hogar, pues quizás no han visto a sus padres sentados a la mesa en el simple acto de leer el periódico o un libro; así que el maestro debe asumir la sana responsabilidad social de ser un modelo a seguir, por parte de sus educandos, para que tengan la oportunidad de elegir entre las muchas opciones que el pensamiento mismo les puede proveer. Como dice una expresión popular: “pensar es gratis; no hacerlo, sale caro”. Es que precisamente un individuo nace con la capacidad para poder analizar, pensar, evaluar y juzgar las posibilidades de vida, dentro de los aspectos o escenarios que se le puedan presentar al individuo, particularmente para tomar decisiones y solucionar problemas. A eso es que conducen la lectura y la redacción, más allá de ser procesos a través de los cuales se puede adquirir, desarrollar o manifestar el lenguaje. Ambas (lectura y redacción) son medios con los que se pueden expresar los pensamientos, los cuales, a su vez, se estructuran o se forman en palabras.

En ocasiones, en las salas de clase no se abren los espacios para que se puedan construir estos procesos de aprendizaje de forma fluida e incidental, ya que se centran más en los resultados y no en las formas en que se da el aprendizaje mismo y la significación que el educando le puede dar a lo que aprende y para qué lo aprende (aprender a aprender). “El conductismo sigue vigente en las aulas por influencia de los docentes que han tenido esta formación y que la siguen perpetuando en su proceso de

enseñanza” (Posso et al., 2020, p. 119). La falta de espontaneidad pudiera considerarse como uno de los graves problemas que se muestran o presentan (como sociedad) dentro del ámbito educativo (particularmente en Puerto Rico), pues se habla mucho del constructivismo, pero muchos educadores y el propio Sistema son enteramente conductuales, esto sin ánimo de faltarle al gran valor que tienen los educadores y a su intención como agentes de cambio. “El sistema educativo debe buscar otros mecanismos para generar calidad educativa y no a través de pruebas estándares que lo único que miden son aspectos cognitivos y falta todo aquello relacionado con la parte ontológica de cada ser humano” (Chaves-Manzano y Ordoñez-López, 2020, p. 83).

Claro está... más allá de que los maestros puedan ser de tal o cual forma, se entiende que el propio sistema los mueve u obliga a ser de cierta manera, pues es el que establece los parámetros para que el proceso de enseñanza sea uno fragmentado y descontextualizado, presentando de este modo una adquisición del lenguaje enteramente artificial (Smith, 2004). La intención del educador debe ser llevar a los estudiantes a pensar más allá, a que le vean la importancia y la pertinencia al proceso. Igual el ciudadano puertorriqueño pudo haber hablado o leído chino, francés, holandés o alemán, pero en su contexto habla, lee y escribe en español, gracias a varias circunstancias históricas, económicas, políticas, sociales y, se podría añadir hasta las espirituales, que le llevaron a esa realidad. Así que estudiar el español (y adquirir o desarrollar todas las destrezas y conocimientos que eso implica – tal como lo son la lectura y la redacción-), fundamentalmente, permite que el individuo se conozca a sí mismo. Esa es la conciencia que todo educando debe tener o despertar: aprender es conocerse a sí mismo dentro de un contexto del mundo interior y exterior que le conforma, para poder definir lo que son y

cómo son. Según Gilley, Dean y Bierema (2001) y Posso et al., (2020) el aprendizaje es el proceso a través del cual los seres humanos inquieran como parte de un proceso de mejoramiento de sí mismos y de sus sociedades, desarrollando diversas habilidades de conocimiento y sensibilidad.

El filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein (citado por Ibáñez, 1993) declaró que las fronteras de la lengua son los límites de la mente humana. Estas palabras tienen gran relevancia con la teoría sociolingüística de Michael Halliday (1979). El ser humano nace con la capacidad de aprender un sistema lingüístico o varios, cualquiera que este sea, de tal modo que lo irá desarrollando a medida que vaya interactuando y exponiéndose a su entorno social. Por eso hace uso del término *semiótica*, el cual apela a la semiología o al estudio de los signos en la vida social. Es así, que la escuela, como institución social, juega un papel trascendental dentro del proceso de la adquisición de la lengua y el maestro es un modelo de dicho proceso, comadrona o creador del hombre social, como el propio Halliday le llamó. Claro está que no es la escuela el único ambiente social en el que el individuo adquiere el lenguaje, ya que desde el nacimiento viene desarrollando y enriqueciendo su lengua a medida que ha ido interactuando con su entorno. Solo es la escuela el ámbito en donde se trabaja el lenguaje desde una perspectiva enteramente formal, controlada o estructurada (Valery, 2000).

Tanto la hermenéutica como la fenomenología han intentado explicar las formas en que el ser humano (conciencia humana) interpreta o estudia las transformaciones sociales o naturales y la forma en que las percibe y les da significado, si alguno. Partiendo de este punto, leer forma parte del quehacer humano, como parte de la propia construcción o formación como seres sociales; lo que llena al individuo de significados

(visión personal) por medio de un proceso transaccional entre el autor, el lector y el texto. Varios estudiosos de este fenómeno le han dado importancia a este proceso de transferencia desde diferentes perspectivas (humanista e historicista), pero Louis Rosenblatt (1994) la planteó desde una visión estrictamente emocional o sentimental (poético) y dándole particular importancia a las experiencias de vida y conocimientos del lector, como marco para darle significado al texto.

Rosenblatt recomendó dos conceptos importantes dentro de su teoría: *estético* que se refiere al acto de presteza en que se centran la atención, vivencias, emociones e intereses del lector dentro de la lectura y lo *eferente*, que se refiere a aquello con lo que se queda el lector luego de experimentar el acto de leer. No se debería perder de perspectiva que el proceso de la lectura es uno de adquisición lingüística y un mecanismo para lograr el constructo social, siendo el lector un ser enteramente social. Pero esta teoría transaccional de la lectura expuso que el individuo no está alejado del objeto, en contraposición de otras teorías científicas que tenían auge a mediados del siglo XX (Einstein). Esta se desprendió de la teoría pragmática que planteó John Dewey (Santrock, 2006), en donde la educación es una reorganización o reconstrucción de la experiencia. En este aspecto, desarrolló una visión educativa en la que unió los conceptos mente y cuerpo, tradicionalmente separados por otras ideologías educativas. Así que Rosenblatt (1994) propuso que “el conocedor, el conocimiento y lo conocido se distinguen como aspectos de un único proceso. Cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación gestada de manera recíproca” (p. 4).

Según la Real Academia Española (2023), la palabra *transacción* consiste en la acción y efecto de transigir: ajustar algún punto dudoso o litigioso, conviniendo las partes

voluntariamente en algún medio que componga y parta la diferencia de la disputa. Esta definición pone en perspectiva o le da sentido a la idea que declaró Rosenblatt (1994), quien consideró que la lectura es un suceso particular en el tiempo, que reúne al lector y un texto particular, en circunstancias también particulares, en un proceso de transacción lector-texto, que son mutuamente dependientes y su interpretación recíproca surge del sentido que el propio lector la da al texto.

En otras palabras, la lectura es una comunicación directa entre el autor y el lector, o más bien entre el texto y el lector. Es un diálogo que el lector realiza consigo mismo, con la finalidad de llenar o darle sentido al texto. Ese sentido o significado dependerá de varios factores: las emociones, experiencias vividas por el lector, el conocimiento previo, la empatía que logró tener con los personajes del texto (según corresponda), enriquecimiento lingüístico, bagaje histórico, cultural y social, entre otros. Puede haber dos personas, o más, que lean un mismo texto, pero el sentido que se le dé a este variará de persona en persona, ya que cada uno le imprimirá un significado íntimo y propio (Rosenblatt, 1996).

Todo este proceso dependerá de varios factores: la actitud o postura del lector (interés, intención), el tipo de texto y el contexto. Estos determinan el marco o abren la brecha para guiar la actividad lectora y la comprensión. El texto y la conexión con este puede ser *eferente*, en donde el individuo busca, por placer, datos o información sobre un tema de interés, ya sea de tono científico, técnico, social e histórico, etc. Por otro lado, la conexión *estética* se refiere a los textos literarios en los que el lector, igualmente por placer, tiene contacto con un escrito poético o una novela, siguiendo la perspectiva de

Aristóteles, quien señaló que la literatura es el arte de la palabra (Hernández y García, 2009).

Si se consideran estos aspectos que planteó Rosenblatt (1996), la lectura es un proceso enteramente liberador. Lamentablemente, dentro de algunas salas de clases, no se afianza el placer por la lectura, como también lo argumentó Solé (2001), pues se les impone a los estudiantes lo que deben leer. El proceso se trastoca en uno obligado e, incluso, hasta como un proceso enteramente punitivo, pues algunas instituciones educativas exigen lecturas obligadas durante el periodo de vacaciones. No hay forma más perjudicial para este proceso que obligar a alguien a leer algo que no le guste para cumplir con un examen o con la acumulación de puntos en un proceso de evaluación. Debe auscultarse la forma adecuada para lograr que el proceso de lectura se convierta en una experiencia enteramente enriquecedora para el aprendizaje. Entender que es un medio para construir conocimiento, tomando como base la teoría sociocultural de Vigotsky (Santrock, 2006) y siguiendo la teoría de la *pedagogía liberadora* que propuso Paulo Freire (1970), en donde el diálogo y la reflexión, por medio de la pregunta (Freire y Faundez, 2013) son procesos esenciales para la construcción del conocimiento.

El conocimiento es poder y la lectura lleva más allá... a disfrutar, a sentir placer por lo que se lee, apelando a los sentimientos, emociones y vivencias del lector, así como a crecer y fortalecer el cerebro como un músculo que necesita ejercitarse. Así que se deben repensar las prácticas educativas en las salas de clase y ver los medios o formas en que se puede remediar esta problemática, más bien considerando las necesidades e intereses de las nuevas generaciones que van surgiendo. La palabra es poder y la lectura o el texto que la contiene son fuentes para la adquisición de ese poder. En la medida en que

el individuo se apropie de esos conocimientos y se conecte con sus emociones, sentimientos y las ideas que provee la lectura, es la misma medida en que se pudiera formar en un ser íntegro u holístico, pues como consideró el escritor inglés Francis Bacon: “la lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso” (citado por Cervantes, 2022, párr. 1).

Proceso de Escritura y Redacción

Enfoque Cognitivo

Para describir el proceso de redacción es importante mencionar que, al igual que la comprensión de lectura, se habla de un proceso cognitivo. Dicho proceso involucra áreas de nuestro cerebro que son las que se activan para poder llevar a cabo esta forma de adquisición y desarrollo del lenguaje. En este intervienen aspectos metacognitivos que le permiten al individuo autorregular su propio proceso. Dentro de este enfoque está la postura teórica de Flower y Hayes (Castelló, 2002), quienes propusieron una perspectiva psicolingüística de la escritura, a través de tres etapas: la planificación, la textualización y la revisión. En estas se manifestó la importancia que tiene la redacción no solo como un mero procedimiento físico que involucra el elemento visomotor en el educando, sino que resalta los aspectos de pensamiento que todo individuo debe realizar para producir de un texto. Es necesario que el individuo parta de una etapa de planificación en la cual organice las ideas, los propósitos e intenciones que tendrá con su producto, para luego poder llevar a cabo las etapas de creación y revisión dentro de dicho proceso.

Por otro lado, Scardamalia y Bereiter (1992) propusieron dos modelos en los que intervienen la maduración del sujeto, lo que le permite ir de una etapa simple del conocimiento a un nivel de complejidad mayor, en la cual parte de un paradigma o ejemplo a seguir. En el primer modelo plantearon la idea de «decir el conocimiento», en que el escritor expresa sus ideas sin mayor profundidad, de forma espontánea, orgánica, automática, aunque no planificada, más bien como un producto de la memoria. Solo imita el paradigma o ejemplo que se le presenta, sin tener ninguna conciencia particular sobre ello. Este nivel se manifiesta, particularmente, en los primeros años de la alfabetización. En este primer modelo o etapa de la teoría, el sujeto no tiene un objetivo claro de su escritura ni tampoco de la audiencia a quien va dirigido su producto. A medida que se expone a diversas experiencias, el sujeto pasa entonces al segundo modelo, en el que se destaca la idea de «transformar el conocimiento». En esta etapa, el escritor ha avanzado en su desarrollo, por lo que planifica lo que va a expresar en su producto (el texto) con un sentido de mayor profundidad. Tiene un objetivo general del texto y se enfoca, más bien, en la solución de un problema. Se hace más consciente del proceso en la medida en que trasciende del contenido elevándose a un aspecto analítico, demostrando cambios (transformación) en los modos de pensar y de manejar sus propios conocimientos e ideas. Pero como declaró Day Lewis (según Murray, 1978, citados por Scardamalia y Bereiter, 1992), “no escribimos para ser entendidos, escribimos para entender” (p. 49). En esencia, esta es precisamente la base del proceso de redacción, que el sujeto pueda desarrollar una conciencia clara de sí mismo y del mundo que le rodea, para así entender su realidad por medio del orden de sus propios pensamientos, visiones e ideas, así como de los

conocimientos o saberes que va construyendo por medio de sus propias vivencias y su noción de la vida.

El modelo cognitivo tuvo sus bases en el llamado modelo tradicional, que se fue desarrollando desde la década de los 60. En dicho modelo se planteó la importancia de tres etapas en las que se destacan la preescritura, la escritura y la reescritura (Smith, 1981). Es con este modelo que se da importancia a los aspectos psicológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en particular dentro del proceso de escritura, enfocado, se pudiera decir, más que todo, en la postura filosófica del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (Santrock, 2006). De ahí que se parta a un enfoque más psicolingüístico del proceso de la redacción dentro de la sala de clases.

Enfoque Sociocognitivo

Pero no se puede perder de perspectiva que tanto el modelo tradicional como el enfoque cognitivo tuvieron una estricta fijación hacia el texto como producto. Con el paso del tiempo, se vio la necesidad de prestar importancia a otros aspectos de igual relevancia en el proceso de redacción. Más allá de lo cognitivo y lo psicolingüístico se hizo necesaria la consideración de aspectos psicológicos y sociológicos, en los que el sujeto se involucra como parte de su proceso de desarrollo integral y biopsicosocial. John Hayes (1996) es el máximo representante de esta postura teórica, en la que se considera más el proceso que el texto como un mero producto. De esta manera modificó el modelo que propuso anteriormente junto con Linda Flower (1981), prestando atención a la motivación y a los aspectos emocionales del sujeto (Valera, 2022). Es necesario que todo individuo ponga al servicio de su proceso de creación textual, y de su aprendizaje, sus

sentimientos y sus experiencias de vida, así como el contexto social y cultural en que se desarrolla. Según Hayes (1996), escribir “es una actividad generativa que requiere motivación y una actitud intelectual que exige procesos cognitivos y memoria” (p. 2). Esto tiene gran relevancia con las posturas filosóficas de Bandura, Paulo Freire y Lev Vigotsky, quienes, desde diferentes ángulos, visualizaron la importancia del individuo dentro de un entorno social, histórico y cultural (Santrock, 2006). Entorno que interviene y tiene gran relevancia en el desarrollo holístico de todo ser humano. El hombre y la mujer son seres sociales y esa naturaleza o condición humana no se puede despegar en su formación académica.

El aprendizaje es social; es un mecanismo de enriquecimiento cultural y que acerca al sujeto a su historia personal y colectiva (Bandura, 1977). Por eso, como seres sociales, es necesario que se considere, como mencionó Lomas (2016), que “el aula es un escenario comunicativo donde es posible aprender otras maneras de convivir, sustentadas en el aprecio democrático de la diversidad lingüística y cultural” (p. 60). Esta es una realidad que no se puede evadir. El hombre y la mujer son seres multidimensionales, y en cada dimensión se hace necesario un espacio de reflexión y acción en el que se puedan entender dentro de sus realidades y sus propias naturalezas.

Enfoque constructivo e integrador de las artes del lenguaje

El escritor mexicano Octavio Paz (citado por Lomas, 2016) expuso, en una ocasión, que “estamos hechos de palabras”, por lo que no hay pensamiento sin lenguaje (p. 57). Esta premisa del poeta manifestó que el lenguaje ocupa un papel esencial en el desarrollo integral del ser humano. Es a través del lenguaje que el individuo logra darle

forma o estructura a su pensamiento, llevando a cabo diversas operaciones mentales, desde simples a complejas, para materializar ese proceso constructivo del conocimiento. Este es uno de los postulados máximos de la teoría sociohistórico-cultural de Vigotsky (Castillón et al., 2020), en la que presentó al ser humano como un ente biológicamente capaz para conocer y, eventualmente, construir nuevos conocimientos, por medio de las interacciones sociales (Chaves-Salas, 2001). En esta forma, consideró que el aprendizaje es un proceso colectivo, en el que se involucran los aspectos históricos y culturales que rigen ese entorno o ambiente social en el que se desarrolla el sujeto (Guerra, 2020). Toda esta postura presentó al lenguaje como una herramienta cognitiva, que permite llevar a cabo ese proceso conciliador entre el individuo y su entorno. Como el propio Vigotsky (1995) sostuvo, “todas las funciones psíquicas superiores son relaciones sociales interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad” (p. 3). Es por ello, que el lenguaje, como elemento mediador, manifestado por medio de la palabra, a través de los mecanismos de la lectura y la redacción, es una representación de esos *instrumentos psicológicos* con los que se sirve el ser humano para construir su propio conocimiento cultural e histórico sobre el mundo que le rodea (plano social).

En su *lectura del mundo*, tal como le llamó Freire (1981) y que representa el periodo antes de la alfabetización, el ser humano va conociendo su entorno y familiarizándose con los aspectos, como habría dicho Vigotsky (1978), sociales, culturales e históricos (económicos, tecnológicos y políticos) que enmarcan ese ambiente inmediato. Cabe destacar que, en el aspecto cultural, el individuo se va adentrando en la asimilación del lenguaje que ha ido construyendo internamente, como parte de ese entendimiento del mundo. En este particular, la teoría cognitiva de Piaget (Santrock,

2006) afirmó que el individuo utiliza sus sentidos, desde que nace (etapa sensoriomotriz), como mecanismos de entrada de información (*inputs*), para así poder percibir y conocer ese mundo que le rodea (Pavia et al., 2019; Li y Cassany, 2023). Luego, según Freire (1981), el individuo se adentra en la *lectura de la palabra*, que se constituye en su proceso de alfabetización formal. Es en este plano en donde se reconocen, desde la perspectiva de Vigotsky (1978), los símbolos que han sido determinados culturalmente (semiótica) y a los que ya ha sido expuesto por medio de la comunicación oral (oír y hablar), pero que ahora, el individuo los adopta para entender la lengua dentro de otros contextos artificiales (leer y escribir, tal como lo declaró Frank Smith, 2004), que parten de ese mismo entorno, en que ha sido expuesto o subordinado en su desarrollo inicial. Finalmente, se pretende que el ser humano pueda llegar a la *lectura palabra-mundo*, que representa en el plano *vigotskiano* un nivel superior y complejo de esa lectura, del entendimiento de la palabra y la concepción del mundo, pues como expuso el propio Freire (1981), “lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (p. 1). Es una forma en que el ser humano logra entender el mundo y asimilar su entorno particular, siendo la lectura ese medio de apropiación o amplitud para lograr captar esa noción de la llamada realidad, incluso antes de la propia alfabetización (etapa de prelectura), pues el aprendiz comienza a familiarizarse y a identificar símbolos (por ejemplo, letreros) del plano cultural que van significando o representando algo particular para él, dentro de su contexto social. Por otro lado, la redacción representa ese mecanismo de expresión de la propia libertad, en que el individuo se encuentra a sí mismo para expresar ese entendimiento del mundo y su realidad circundante. Ambos procesos se complementan como factores de liberación, autonomía y emancipación, desde la perspectiva de Freire

(1981), para encausar al sujeto por la vía de la autotransformación y de la transformación de su entorno, por medio de la visión, la acción y el acercamiento crítico y reflexivo que logra entablar el individuo consigo mismo y con su realidad vital (Paiva, 2005).

Algo similar ocurre con el proceso de escribir, dentro de la teoría sociocognitiva de Hayes (Castelló, 2002), en la que se debe prestar énfasis en el proceso (planificación, redacción y revisión) y no en el producto, contrario al modelo tradicional. En este particular, desde la visión de Freire, se pudiera aconsejar el uso de la pregunta como estrategia mediadora, partiendo igualmente de un modelo, como parte de ese andamiaje pedagógico que necesitaría el escritor, para llevarlo a la llamada *Zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (Gamboa, 2019). Asimismo, Anna Camps (2006) aseguró que la redacción se basa en esa conexión directa del individuo con su entorno (social, cultural), ya que el sujeto parte de esas experiencias vivenciales (sus sentimientos, emociones, creencias u opiniones) para poder elaborar sus ideas y su concepción privativa del mundo. Como indicó John Santrock (2006), “la planeación, la solución de problemas, la revisión y las estrategias metacognitivas son especialmente importantes para mejorar la escritura de los estudiantes” (p. 349). Es esta parte en donde el educador puede hablar de lo que se podría denominar como «escritura con significado».

Por su parte, Castelló (2002) manifestó que hay que leer para escribir, ya que se parte, en ambos planos, del espectro enteramente comunicativo que involucra ambos procesos. En dicho caso, el lector debe leer como escritor y el escritor debe escribir como lector (Smith, 1986; Cassany, 2003), tomando en cuenta ese escenario comunicativo (abstracto) en el que ejerce su papel como emisor o receptor, respectivamente. Todo esto sin perder de perspectiva ese elemento interactivo social, cultural o histórico al que

remiten Vigotsky (1978) y Freire (1981) o a ese elemento *transaccional*, tal como le denominó Rosenblatt (1996), en el que se da ese intercambio de ideas y significaciones del texto entre el autor y el lector, convirtiéndose el lector, sucesiva o eventualmente, en escritor-autor.

En este particular, Olga Valery (2000) afirmó que el alumno pasa por un proceso de intercambio en ese lenguaje interno, al que Vigotsky denominó la etapa egocéntrica e interiorizada del lenguaje. También la identificó como la *ley genética general del desarrollo psíquico-cultural* (Chaves Salas, 2001). De esa forma se crea un intercambio o transacción de lenguaje interno y externo entre el lector y el texto. Esta condición se puede dar desde diversas vías, conformándose así en una interacción cíclica del lenguaje, en donde el lector (cuando lee) recibe un intercambio entre el lenguaje externo que proviene del texto y su lenguaje interno (individuo -receptor-); mientras que, cuando escribe (-emisor-), es su lenguaje interno el que se activa, para convertirse en lenguaje externo por medio de la expresión (lector-autor). Es así como se ejerce el acto comunicativo de forma transaccional en ambos procesos. Fue así como Smith (1994) afirmó que “la escritura le permite a uno percibirse como escritor, como miembro del club, y así aprender a escribir leyendo” (p. 41). En ese sentido, Smith (2004) hizo referencia directa al proceso de *aprendizaje vicario*, que fue propuesto por Bandura (1977), como parte de la idea constructivista de que el aprendizaje es social y parte de un proceso de observación activa y pensada (Santrock, 2006).

Se recomienda entonces, en el proceso escritor, que se pueda partir de un paradigma o modelo. Es aquí donde entra el pensamiento *vigotskiano*, pues es parte del reconocimiento que se debe tener del estudiante como un ser apto, para así llevarlo de su

nivel capaz, a la ya mencionada *Zona del desarrollo próximo* (ZDP). Según planteó Moll (1993), existen tres condiciones específicas que se deben dar para acceder a la ZDP. 1) El educador debe establecer niveles de complejidad en la tarea; 2) debe proporcionar apoyo en el proceso, considerando así el llamado *andamiaje pedagógico* que expuso Bruner (1978a); y 3) debe proveer las oportunidades para la evaluación formativa, en la que se incluya la autoevaluación, que permita al educando llegar a un nivel de independencia, autonomía (autorregulación) y autoeficacia, tal como lo planteó Bandura (1977) en su teoría cognoscitiva social, en la que el propio individuo se reconozca a sí mismo como un ser capaz y apto para lograr todo cuanto se proponga en su vida (Santrock, 2006). En términos generales, se podría decir, que esto es parte de ese proceso liberador, emancipador y transformador que manifestó Freire (1981) en su enfoque filosófico, en donde es importante llevar al individuo a ese proceso de *autocuestionamiento*, que le implicará alcanzar la metacognición. Lo que se puede percibir claramente en las etapas que propuso sobre el acto de leer (lectura del mundo, de la palabra, lectura palabra-mundo). En consonancia con esa postura, Matos, J. (1995) y Chaves-Salas (2001) propusieron que esta llamada *Zona del desarrollo próximo*, en sí misma, implica un diálogo interno y reflexivo del educando, que le permite reconocer sus capacidades, entender su pasado y trabajar activamente, en el presente, hacia el mejoramiento de sus habilidades para el futuro.

Por otro lado, Kenneth Goodman (1994), ya mencionado anteriormente como uno de los principales exponentes de la Filosofía del lenguaje integral, estableció este enfoque integrador con el que se pretende no solo concienciar al docente sobre la importancia de encausar el desarrollo pleno del lenguaje (en términos de los elementos naturales de oír y

hablar, y los artificiales, leer y escribir) sino para capacitarles en la idea de que por medio de la integración del lenguaje se logra el mejoramiento del aprendizaje propio del individuo. Por tanto, se podría determinar que las artes del lenguaje se deben enseñar de manera integrada. Todo esto se fundamenta (partiendo de Santrock, 2006) en el marco del constructivismo social de Vigotsky, el constructivismo cognoscitivo de Piaget, en el pragmatismo de John Dewey (*learning by doing*), en las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y en las funciones del lenguaje de Michael Halliday (Tabash, 2009). La filosofía del lenguaje integral es una visión unificadora del lenguaje, el aprendizaje y el ser humano, conformando así un trinomio perfecto, que se basa en los aspectos de la interacción social para lograr el desarrollo integral. Como declaró Frank Smith (2004), “aprender es básicamente una tarea social, más que un cometido individual” (p. 51).

Investigaciones relacionadas

En estudios recientes, se investigó el conocimiento que poseen los estudiantes de prepráctica y práctica docente sobre las técnicas o instrumentos que utilizan para evaluar los procesos de lectura. Rodríguez Cordero (2017) llevó a cabo un estudio cuantitativo por medio de un cuestionario, en el cual consideró a estudiantes del programa de preparación de maestros del nivel elemental de kínder a tercero de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. El mismo concluyó que solo el 50 % de los participantes del estudio tomó cinco cursos o más relacionados con la enseñanza de la lectura y un porcentaje igual (50 %) solo se siente preparado para trabajar con la enseñanza de este proceso en la sala de clases, todo esto de una muestra de 30

participantes (20 de prepráctica y 10 de práctica). Igualmente, dicho estudio comparó la cantidad de créditos que tomaron los estudiantes en programas de preparación de maestros en principales universidades del país: Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (9 %); Universidad Interamericana (5 %) y Universidad Ana G. Méndez (5 %), lo que dio una señal clara de la importancia de proveer más cursos enfocados o integrar aspectos del proceso lector (igualmente ligado con la redacción) y la evaluación de este.

Por otro lado, Quiñones Pérez (2012) realizó un estudio cualitativo, con maestros (cuatro) del área de preescolar, sobre las experiencias de estos en cuanto al conocimiento que poseen sobre los procesos de lectura y la escritura. En el mismo, se concluyó que “el conocimiento que adquirieron las maestras en sus procesos de preparación universitaria y durante su desarrollo profesional, aportaron significativamente en sus decisiones para fomentar la lectoescritura en el nivel preescolar” (p. 127). Así que no solo dependieron de lo que recibieron en su formación universitaria, sino que también consideraron necesario el proceso de capacitación profesional, el cual es importante que cada maestro pueda trabajar, aun de forma individual (autocapacitación).

Asimismo, Díaz Rivera (2017) elaboró un estudio cuantitativo en el cual se analizó el hábito de lectura y escritura que tienen los educadores del nivel intermedio, particularmente de la Región Educativa de Bayamón. En dicho estudio, se aplicó un cuestionario, con una muestra de 156 educadores de materias básicas, el cual reveló que más del 65 % de los maestros lee y escribe solo en un contexto de lo cotidiano, por medio de textos y correos electrónicos. El 84 % de los encuestados indicó tener buenos hábitos de lectura y escritura, en una relación directa con el 57.1 % y el 69.2 % que mostraron

ser competentes en lectura y escritura, respectivamente. Igualmente se observó una relación directa entre el nivel de preparación de los maestros (Bachillerato y Maestría) y la frecuencia con la que les asignan a sus estudiantes textos literarios y escritura creativa: a mayor preparación académica del educador, mayor frecuencia de esta exposición en los estudiantes. Ante este hecho, se pudo resaltar la importancia de que los maestros estén conscientes de que son aprendices de por vida y que son responsables de su propio desarrollo profesional, con la finalidad de adquirir los conocimientos y avances necesarios para mejorar sus prácticas educativas en la sala de clases (Muñoz, 2012).

Por su parte, en el año 2015, el ahora doctor Rafael González Rivera publicó su investigación relacionada con el impacto que pueden tener las adaptaciones cinematográficas con la comprensión lectora de textos literarios homólogos. Fue interesante cómo se analizó la experiencia metacognitiva de los estudiantes de nivel secundario (grado 10) dentro esas experiencias didácticas con los filmes cinematográficos. El investigador logró demostrar la efectividad que tienen tales técnicas para lograr la comprensión de los textos literarios (en particular con la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca) y los efectos positivos que pudieron demorar los estudiantes por medio de diversas reflexiones escritas que realizaron en respuesta a la comprensión del texto literario estudiado. De esa forma el propio texto se convirtió en un elemento metacognitivo para llevar a los estudiantes no solo a la comprensión del texto, sino que también lograran manifestar su proceso de análisis crítico por medio de la expresión oral y escrita. Tal como mencionó el propio investigador, “la efectividad de esta comunicación con el filme rewertió en el texto escrito” (González Rivera, 2015, p. 253). Esa investigación manifestó la importancia de buscar cada día más recursos, entre

estos, tecnológicos, que permitan enriquecer el proceso de enseñanza, para lograr que los educandos puedan alcanzar un grado de dominio mayor en los procesos de lectura y redacción dentro de la sala de clases.

Fuera de Puerto Rico, Muñoz et al. (2020) publicó un estudio realizado en la Universidad Católica de Chile, titulado *Disociación entre el discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente*. El estudio se realizó con estudiantes de pedagogía de diversas zonas del país. Se basó en cuatro aspectos importantes enfocados en estrategias para fomentar la lectura: 1) las creencias acerca de la lectura, 2) el docente como facilitador, 3) el docente que lee, y 4) la relación profesional de los futuros docentes con la lectura. Ese estudio, de carácter cualitativo (grupos focales), concluyó que existe una disociación entre las creencias que tienen los futuros educadores sobre los aspectos adecuados del proceso lector y sus prácticas personales. Los futuros maestros conocieron estrategias para trabajar el proceso de la lectura en las salas de clase, reconocieron la importancia del proceso lector en el desarrollo humano de los estudiantes (social, cultural e intelectual) y en su propio desarrollo profesional, pero no se consideraron lectores asiduos o activos en su carácter personal. Aunque fueron varias las razones que se puntualizaron en el estudio, la más destacada fue la falta de tiempo para realizar lectura por placer.

Asimismo, Rodríguez y Sánchez (2023) realizaron un estudio en la Universidad peruana de Ciencias Aplicadas en el que analizaron las estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación (que se preparaban para ser futuros docentes) en tres universidades privadas de la capital (Lima). En ese estudio mixto se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de cursos de formación general y se les administró un

cuestionario a 210 alumnos. Con dichas muestras, pudieron captar las percepciones de los participantes sobre el proceso y las estrategias de lectura. Los resultados reflejaron, entre otros aspectos, que un 60 % de los participantes no había logrado una automatización de la lectura. Un 55 % expresó tener dificultades con la velocidad de la lectura, tardando entre 15 a 20 minutos para leer una sola página de texto. El 60 % de los participantes también manifestó tener problemas con el léxico. En un gran paréntesis, ese concepto se define, según el diccionario digital de la Real Academia Española (2023), como el “conocimiento léxico [vocabulario] que un hablante posee sobre una lengua”. La lingüista y profesora emérita de la Universidad de Oxford, Jean Aitchison (2003), definió el concepto como “un almacén de palabras humano” (p. vii). Igualmente, Murthy (1989) y Hamlaoui (2015) indicaron que el *lexión mental* es ese elemento de la gramática que abarca la información fonológica, morfológica, semántica y sintáctica que cada interlocutor posee, en relación a las palabras y morfemas, de forma individual. También se le puede conocer como el bagaje léxico que tiene un hablante. Por otro lado, en dicha investigación, solo el 5 % de esos estudiantes de programas de Educación expresaron que conocen y aplican estrategias que les permitirían superar esas limitaciones que mostraron en las habilidades o destrezas de la comprensión lectora. Un 70 % indicó que no tenía el hábito de cuestionar los textos. Solo un 10 % realizaba dinámicas de revisión paratextual (antes de la lectura) y el resto (90 %) no realizaba ninguna actividad previa a la lectura, como explorar el título, subtítulo o índices de un libro, entre otras. Un 14 % indicó que subrayaba ideas importantes dentro del texto durante el proceso de lectura. Solo el 23 % manifestó realizar actividades después de la lectura, como hacer resúmenes o utilizar organizadores gráficos. De esa misma idea, solo el 50 % indicó llevar a cabo

esas dinámicas únicamente cuando se les exigía dentro de un curso, no como hábito personal. Por último, solo el 30 % de los participantes de ese estudio se consideró dentro del criterio como buenos lectores, un 40 % como lectores regulares y el otro 30 % como malos lectores.

Resumen

Es importante que el educador pueda reevaluar las estrategias que utiliza para motivar la lectura y la redacción en sus estudiantes, dentro de la sala de clases. Debe considerar que el lector juega un papel activo, no solo dentro del proceso lector, sino dentro de su propio proceso de aprendizaje; por lo cual, debe promover el despertar de la conciencia del individuo, para que tenga la noción, la idea o el conocimiento del papel activo que tiene en estos planos del saber. En la medida en que esto se logre, el individuo podrá convertirse en un lector estratégico y un escritor crítico; por lo que, de esa forma, podrá desarrollar la capacidad cognitiva de selección, al discernir entre ideas, tipos de texto, rechazar planteamientos, conceptos o términos que considere con sentido o que no le hagan sentido alguno. Es meritorio considerar que sería un medio eficaz para combatir el llamado *analfabetismo funcional*, según como lo mencionó Isabel Solé (2001) y Jiménez-Nájera (2024), ya que, como lector estratégico, esto le permitirá al estudiante trabajar para entender lo que lee y poder reaccionar o actuar conforme a su percepción o al significado que le pueda dar al texto. Asimismo, podrá sentirse en la libertad de expresar sus ideas por medio del proceso de redacción, partiendo de un modelo o paradigma, para de ahí sentar las bases propias para manifestar sus pensamientos en torno a sus percepciones del mundo que le rodea.

Es importante que las instituciones de educación superior, que ofrecen programas de preparación de maestros, puedan hacer las revisiones o ajustes necesarios en sus ofrecimientos o cursos, para proveerles a sus egresados las herramientas o conocimientos actualizados que les permitan ser exitosos en sus prácticas pedagógicas dentro de la sala de clases, para que así puedan responder a las necesidades apremiantes de los educandos y, particularmente, puedan hallar las estrategias que les permitan combatir el rezago en la comprensión lectora y la redacción, y a su vez, motivar el placer por la lectura en los estudiantes del nivel secundario, siendo modelos dentro de ese proceso lector y escritor. Como mencionó Muñoz-Marrero (2012), en su artículo *El Departamento de Educación de Puerto Rico y los programas de preparación de maestros ante el reto de los estudiantes del siglo 21*, y a base de los Estándares Profesionales del Departamento de Educación (2008):

No hay lugar a dudas que es indispensable que un maestro domine plenamente los conceptos, procesos, destrezas y valores inherentes a la asignatura que va a enseñar. Este dominio es lo que permite que el maestro lleve a su estudiante del conocimiento declarativo hacia el proceso de metacognición y a que haga fácilmente conexiones con otros campos del saber. (Muñoz-Marrero, 2012, p. 46)

Muchas veces, los políticos o los gremios que defienden la educación del país se enfrascan en discusiones sin sentido y sin rumbo, que solo redundan en palabrería hueca, perdiendo el enfoque primario de aquellas cosas que verdaderamente deben tener importancia y validez. Por otro lado, otros han librado una batalla en contra de la tecnología, considerando esta como un enemigo para el aprendizaje, particularmente ahora con los avances en la inteligencia artificial. La realidad es que es parte de la vida de

las generaciones actuales (*millennials*, *centennials* y *alpha*) que se atienden en las salas de clase, por lo que se debe responder a estos intereses. Asimismo, se parte de la idea de que todos son tecnológicos, sin saber que solo conocen la tecnología empleada en función de las redes sociales, pero no dentro de un enfoque enteramente académico. Por lo cual, es urgente considerar que esta es un área de oportunidad, ya que se puede trabajar con la forma en que los estudiantes se acercan a la tecnología de manera consciente y en función de su propio aprendizaje. En esto, la lectura juega un papel importante, porque los estudiantes (como lectores y escritores) deben auscultar entre la gama de textos informativos que se proveen en la red, para así discernir entre aquellos que muestran una información confiable, versus aquellos que no (Cassany, 2015; 2021).

Es de conocimiento general que en las salas de clase existe un choque generacional, ya que los educadores y educandos provienen de generaciones diferentes y deben coexistir dentro de una misma comunidad de aprendizaje. Prensky (2001) les llamó a unos los *nativos* (estudiantes) y a otros *migrantes* (docentes) tecnológicos, ya que unos nacieron en la era de las nuevas tecnologías mientras que otros han tenido que integrarse y adaptarse a esa realidad. Como expuso Daniel Cassany (2023) “la tecnología usada por docentes con formación multiplica las posibilidades de aprendizaje” (p. 26). Todo esto tiene que ver con el acto de leer y escribir, en la medida en que el estudiante desarrolla las destrezas de inquirir, analizar y *metacognizar* lo que lee, ya que así podrá protegerse dentro de una sociedad avocada, cada vez más, en noticias e información falsa (*fake news*). Estas surgen, a consideración del investigador, con el único propósito de confundir, alterar o simplemente desinformar a los ciudadanos globales, para así crear, tal

como lo planteó Antoni Brey en su ensayo, una llamada «Sociedad de la ignorancia» (2009).

Así que, es importante desarrollar lectores estratégicos y escritores críticos y objetivos, que puedan ser juiciosos a la hora de elegir, validar y de considerar como cierto un conocimiento o una información. Los educadores no deben darse por vencidos, entendiendo y considerando que al estudiantado no le gusta leer, aún sin probarlo antes. Es un reto que se debe afrontar por parte de todos, como sociedad, y que debe atender, particularmente, el sistema educativo del país. Como ya se puede ver, leer no es algo que se circunscriba a las salas de clase, pues leer y escribir son un acto de la vida diaria, porque todo lo que se ve puede ser considerado como un texto, del cual se puede extraer información o del que se pueden apreciar, de cierta forma, aspectos emotivos o afectivos y de los que el individuo puede expresar lo que siente y cómo se siente (Álvarez, 2013). De esta manera, se podrán desarrollar comunicadores efectivos que estén al servicio de la comunidad y de la sociedad en general, partiendo así del acto de leer. Para que tengan las posibilidades y habilidades para comunicarse no solo de forma oral, sino también a través de la creación de textos escritos. Para ello, se debe entender la importancia de “aprender a leer, aprender con la lectura, aprender a disfrutar la lectura; he aquí el reto que presentamos a los alumnos. Avanzar en la capacidad de enseñar a resolverlo es el reto que tenemos planteado todos nosotros” (Solé, 2001, p. 31).

CAPÍTULO III

MÉTODO

Introducción

El propósito fundamental de esta investigación fue conocer las experiencias que tuvieron los estudiantes practicantes y los docentes (maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología) del programa de Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, trabajando con los rezagos de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clases. Se pretendió extender la brecha para la reflexión y el diálogo abierto para buscar posibilidades o soluciones certeras a esta llamada problemática, que resulta importante atender en pleno siglo XXI. Fue por ello, que se partió de las vivencias de los educadores en la sala de clases, para saber, específicamente, cómo fue su experiencia ante ese gran problema que aqueja el sistema educativo en Puerto Rico, y sobre lo preparados que se sintieron los estudiantes-maestros para enfrentar ese gran reto.

Metodología

El estudio se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo, considerando que dicha metodología podía dirigir el proceso a una interpretación de las experiencias de los participantes. Ese enfoque se identificó desde una óptica interpretativa (*fenomenología interpretativa*), debido a que los datos recopilados procedieron de los agentes investigados y de los ambientes en los que se desarrollaron, por lo que el significado de

dichos datos recayó en los propios actores, tal como plantearon Lucca y Berríos (2003). Por tanto, en este estudio no medió ningún tipo de interpretación matemática o estadística de los datos que fueron recopilados. Asimismo, como plantearon McMillan y Schumacher (2005), la modalidad cualitativa es más narrativa y se basa en el construccionismo, en la medida en que parte de la realidad, de lo que se vive, y de eso se construyen significados que parten de las perspectivas sociales individuales o colectivas que delinear la situación, el problema o fenómeno bajo estudio.

Diseño

Partiendo de la exposición anterior, cabe destacar que el diseño cualitativo que se utilizó en este estudio fue de tipo fenomenológico, ya que ese enfoque permitió que el investigador trabajara, tal como señaló Hernández-Sampieri (2014), con las “declaraciones de los participantes y sus vivencias, más que abstraerlas, para crear un modelo basado en sus interpretaciones” (p. 493). Fue así como se pudo analizar la información a la luz de las preguntas de investigación: 1) ¿Qué factores consideran los practicantes y docentes como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?, 2) ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario?, 3) ¿Cómo entienden los docentes que se debe trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan?, y 4) ¿Consideran que su programa de estudios provee las competencias o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué? Estas

preguntas sirvieron de marco para saber, particularmente, cómo fue la experiencia de los participantes y su posicionamiento ante el problema o fenómeno bajo estudio. Tal como planteó Seidman (2019) este tipo de óptica fenomenológica de la entrevista se enfoca en las experiencias vividas por los participantes y el significado que estos les dan a esas experiencias.

Dentro del diseño de investigación fenomenológica existen dos tipos: *fenomenología descriptiva* y la *fenomenología interpretativa* (hermenéutica). En ese particular, el estudio se centró en la **fenomenología interpretativa**, ya que este tipo de enfoque va más dirigido a darle significado a las acciones y experiencias humanas, siendo el investigador el puente conector entre el participante y su mundo vivencial; contrario al otro tipo de fenomenología (descriptiva), en donde no se le da total cabida a la significación e interpretación de las acciones humanas, más allá de simplemente describirlas (Lucca y Berríos, 2003). En ese particular, Pietkiewicz y Smith (2014) y Flores (2018) indicaron que la *fenomenología interpretativa* le permite al investigador llevar a cabo un análisis profundo de casos individuales para, de ese modo, examinar las perspectivas de cada actante, considerando sus contextos y vivencias únicos. Tal como planteó Clark Moustakas (1994), “el proceso reflexivo-interpretativo incluye no solo una descripción de la experiencia tal como aparece en la conciencia, sino también un análisis y una interpretación astuta de las condiciones subyacentes, histórica y estéticamente, que dan cuenta de la experiencia” (p. 6). Así que, además de poder llevar a cabo una descripción de las experiencias de los participantes, el investigador profundizó en esas experiencias por medio del análisis y la interpretación, considerando plenamente la implementación del Modelo de Wolcott (1994). Asimismo, este estudio pretendió, más

allá de conocer las vivencias de los participantes, llevar a cabo un proceso de reflexión que permitiera entrar en el diálogo abierto para la búsqueda de soluciones al problema del rezago en la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase del nivel secundario de la Región Educativa de San Juan.

“La fenomenología interpretativa o hermenéutica fue propuesta por Martin Heidegger en 1927, como una metodología filosófica para descubrir el significado del ser o existencia de los seres humanos en una manera diferente a la tradición positivista” (Castillo, 2000, p. 29). Asimismo, León (2009) propuso que esta corriente, que proviene del pensamiento de Edmund Husserl, se transformó con Heidegger, quien sustituyó los conceptos *conciencia trascendental* por *vida en su factualidad*, lo que les imprimió mayor ímpetu, validez o importancia a las vivencias de los seres. Todo esto partió del choque entre las corrientes filosóficas de principios del siglo XX, el neokantismo y el vitalismo; esta última, en la que Heidegger se adentró considerando que es la vía filosófica adecuada para atender la crisis espiritual de su tiempo, marcado por la Primera Guerra Mundial. Cabe señalar también, que la hermenéutica estaba directamente relacionada con la interpretación de textos religiosos, particularmente en el siglo XIX (Lucca y Berríos, 2003).

Población

La población bajo estudio fueron estudiantes practicantes (estudiantes-maestros) y docentes (maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología) del programa de Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Facultad de Educación de la

Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Particularmente, fueron estudiantes-maestros que estaban matriculados en el curso de práctica docente EDPE 4236 (Práctica docente en la enseñanza de español en la escuela secundaria) de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (UPRRP).

La razón particular para elegir a esta población fue que eran los futuros y actuales docentes que se enfrentarían día a día a los retos de las salas de clase, por lo que se pretendió conocer sus experiencias y si las bases que recibieron en su formación académica les habían servido o les servirán (según sea cada caso) para enfrentarse a esa realidad y resolver exitosamente las dificultades en la comprensión lectora y la redacción en sus futuros alumnos del nivel secundario, particularmente de la Región Educativa de San Juan. El investigador partió, para esta justificación, de las palabras de la Dra. Carmen Collazo (2012), en las que enfatizó que...

El mayor desafío que confrontamos los que laboramos en las instituciones de educación superior (IES) parece ser cómo se trabaja y se transforman nuestros programas de formación de maestros. De manera que respondan, no solo a las competencias propias de la profesión, con las destrezas necesarias para comunicar la creatividad, responsabilidad y principios éticos, sino que puedan reflexionar sobre su quehacer pedagógico. (p. 28)

Selección de participantes

La selección intencional que se utilizó para la recopilación de la información fue tres (3) estudiantes practicantes; dos (2) maestros cooperadores y dos (2) profesores de metodología del programa subgraduado en Educación Secundaria en Español, que

estuvieran matriculados o colaboraran (en el caso de los maestros cooperadores) en el curso de Práctica Docente EDPE 4236 (Práctica docente en la enseñanza de español en la escuela secundaria). Los profesores que participaron en el estudio impartieron cursos de metodología relacionados con la enseñanza de la lectura y la redacción en el nivel secundario.

En la muestra se tuvieron siete (7) participantes que sirvieron de actores o fuentes primarias para la recopilación de la información del estudio. De esa manera se respondió a lo que planteó Donna Mertens (2015), quien recomendó que en un estudio fenomenológico se consideren entre 6 a 10 participantes, de preferencia ocho (8). Por otro lado, se tuvieron como referencia las doce (12) entrevistas, recomendadas por Alan Bryman, Patricia y Peter Adler para este tipo de estudio, según publicado por la *National Centre for Research Methods y el Economic & Social Research Council* (2012). En ese particular, cabe destacar que el investigador consideró en el proceso a siete (7) participantes debido al **punto de saturación**. Para Lucca y Berríos (2003), el *grado de saturación* surge cuando el investigador no logra acceso a información nueva dentro del proceso. Tal como planteó Creswell (2013), “en este proceso, llegan a un punto en el que las categorías están saturadas y el investigador ya no encuentra información nueva que contribuya a la comprensión de la categoría” (p. 289).

Es importante señalar que los participantes de la muestra fueron convocados por medio de una **promoción** (ver Apéndice C) en la que se les invitó a participar del estudio de forma voluntaria. En dicha promoción se les compartió la información de contacto del investigador principal, para que pudieran contactarle (en caso de estar dispuestos a participar de manera voluntaria), para la coordinación de las fechas y el horario para la

realización de las entrevistas. Dicha información se envió por correo electrónico, a través de un colaborador de la Oficina de Experiencias Clínicas y Educativas del Departamento de Programas y Enseñanza de la Facultad de Educación del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, a quien se le invitó a participar del proceso, por medio de una **carta** (ver Apéndice D), como el enlace para convocar a los posibles participantes del estudio. En la comunicación enviada por el coordinador, los prospectos tuvieron un resumen del estudio, el cual se proveyó por medio de un **opúsculo** (*brochure*), e información relacionada con el uso y manejo de la aplicación de *Teams*, herramienta a través de la cual se realizaron las entrevistas de la investigación (ver Apéndice C).

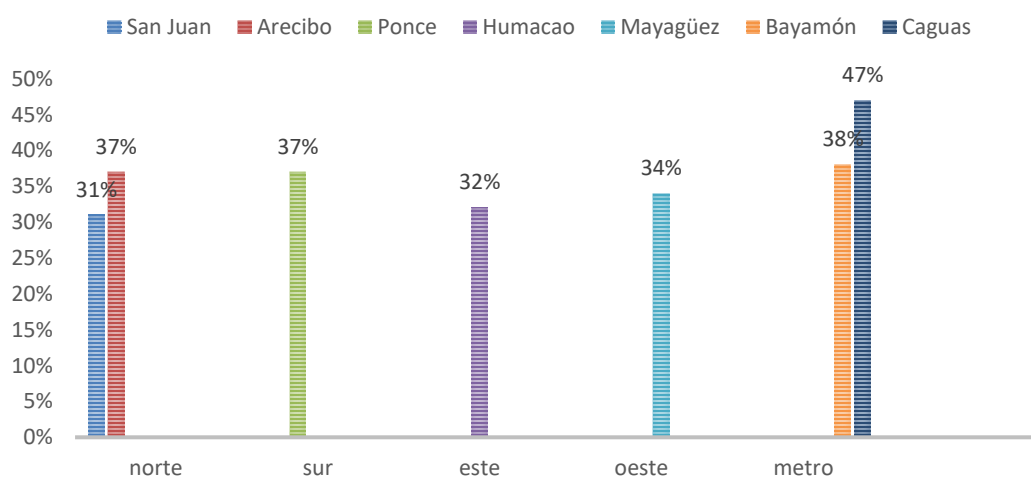
Escenario

El escenario que se trabajó en este estudio fue la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, particularmente con actantes del programa subgraduado de Educación Secundaria en Español. Se utilizó como base la Región Educativa de San Juan (ORE-San Juan) partiendo de los resultados de las Pruebas META en los que se reflejó que esa región obtuvo niveles bajos de *proficiencia*, en contraste con otras regiones educativas de la isla. El Departamento de Educación (2019), evidenció que la Región Educativa de San Juan salió con bajos resultados de *proficiencia* en las pruebas estandarizadas de la materia de Español (40 %), en comparación y contraste con otras regiones importantes, como Arecibo (49 %), Ponce (49 %), Humacao (42 %) y Mayagüez (48 %), que representan las zonas norte, sur, este y oeste, respectivamente. Pero también reflejó baja *proficiencia* en contrastarse con regiones del

área metropolitana, como Bayamón (44 %) y Caguas (50 %). Esto dejó claro lo imperativo de auscultar la problemática particular de esa región en torno a la materia de Español. Lo mismo se observó en los datos del año académico 2022-2023 en el área de Español, que se presentan en la siguiente gráfica (Departamento de Educación, 2023).

Figura 1

Niveles de proficiencia en las Pruebas META del año académico 2022-2023



Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación de Puerto Rico, 2023

Procedimiento

La técnica que se utilizó dentro del estudio fue la entrevista semiestructurada. Dichas entrevistas se les realizaron a los estudiantes practicantes, maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología del Programa de Español de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Fue importante reconocer, como plantearon McMillan y Schumacher (2005), que “la investigación fenomenológica a menudo se

caracteriza por entrevistas intensivas, notas de campo abundantes, hipótesis claramente definidas y observaciones no intrusivas” (p. 83). Ese llamado *modo intensivo* de la entrevista se debe a lo exhaustivo del proceso, en que se pretende indagar más o explorar en el tema desde las perspectivas de los actantes. A ello se deben las notas de campo y demás factores, entre los que se resaltan, según Moustakas (1994), los comentarios y preguntas abiertas, que impulsan la interactividad un tanto informal del proceso, para promover una conversación social y generar un ambiente relajado para el entrevistado. Moustakas añade que “el investigador principal puede desarrollar de antemano una serie de preguntas destinadas a evocar un relato integral de la experiencia de la persona en el fenómeno, estos son variados, alterados o no utilizados en absoluto” (p. 96).

Recopilación de información

Por medio de la entrevista semiestructurada se pretendió cumplir con el propósito fundamental de esta investigación: conocer las experiencias que tuvieron los estudiantes practicantes, los maestros cooperadores y profesores del Programa de Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Conforme a Rubin y Rubin (2012), las entrevistas son un diálogo que se realiza por medio de la interacción social entre el investigador con el interlocutor, al que va dirigiendo durante el proceso con el fin de obtener mayor especificación y amplitud acerca del tema o fenómeno bajo estudio. Para Creswell y Poth (2018) la entrevista es una técnica de recolección de datos (información) en la que el investigador formula

preguntas para obtener narraciones de los participantes sobre sus experiencias, impresiones o perspectivas relacionadas con el tema.

A través de dicho proceso se indagó en aquellos aspectos que delinean la práctica docente (en el caso de los maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología) y en lo preparados que se sintieron los practicantes para trabajar con los rezagos en la comprensión lectora y la redacción en las salas de clases de la Región Educativa de San Juan. De esa forma, se abrió la brecha para la reflexión y el diálogo hacia la búsqueda activa de soluciones que pudieran trazar un norte en ese importante asunto que, por mucho tiempo, ha venido aquejando a la Isla, aun en pleno siglo XXI.

Técnicas

La técnica que se utilizó en dicho estudio fue la entrevista semiestructurada. En términos generales, la entrevista semiestructurada, como plantearon Lucca y Berríos (2003), provee “mayor libertad cuando se comparan con las entrevistas estructuradas” (p. 315). Asimismo, para Creswell y Poth (2018) y Rubin y Rubin (2012), en la entrevista estructurada todas las preguntas predeterminadas son cerradas y se administran de la misma manera a todos los participantes y llevan a que el entrevistador siga un guion estricto, facilitando así la comparación de respuestas. Por su parte, la **entrevista semiestructurada** combina preguntas igualmente predeterminadas con la oportunidad de explorar las respuestas de los participantes más a fondo. El entrevistador tiene la flexibilidad de desviarse del guion inicial, según lo que surja en la conversación, lo que permite una exploración más profunda de los temas de interés. Tal como planteó Seidman

(2019), en ese enfoque se utilizan las preguntas abiertas para profundizar y explorar en la reconstrucción que hacen los participantes acerca de sus experiencias en torno al tema bajo estudio.

Todo eso permitió que dichas entrevistas pudieran fluir a manera de una conversación, sin perder la formalidad y sin hacer a un lado el protocolo establecido para llevar a cabo las mismas. El investigador entendió, asimismo, que eso provocó la comodidad de los participantes a la hora de exponer más abiertamente sus vivencias en las salas de clases y ante el fenómeno bajo estudio (rezago en la comprensión lectora y la redacción). Dichas entrevistas se llevaron a cabo de manera individual con cada participante, en un tiempo aproximado de una hora de duración, tal como lo recomiendan Rubin y Rubin (2012) y Creswell y Poth (2018). Solo dos de las entrevistas se extendieron un poco más de la hora, debido a la profundidad de la conversación y el diálogo que se sostuvo con esos participantes, que particularmente fueron profesores de metodología. El investigador dependió de la disponibilidad de cada uno de los participantes y de su acceso a la aplicación de *Teams*, así como de sus facilidades de conectividad a la internet, para la realización de cada entrevista. Aunque no se descartó la posibilidad de que dichas entrevistas se realizaran de forma presencial (*vis a vis*), según la posibilidad de cada participante, no fue necesario utilizar ese medio. Todas las entrevistas se pudieron llevar a cabo a través de *Teams*. Tampoco fue necesario utilizar otras alternativas como la videollamada (virtual), en caso de que pudiera surgir alguna dificultad o limitación de espacio y distancia con algún participante. Solo en uno de los casos se utilizó el *Teams* a través del celular, porque hubo dificultades con la conexión al momento de realizar la entrevista. A pesar de esa pequeña dificultad en el camino, todas

las entrevistas fueron grabadas, por lo cual se pudieron descargar los audios de cada entrevista (plataforma de *Stream* de Office 365) y las transcripciones a través de la misma aplicación de *Teams*. Todo eso con la finalidad de responder a la calidad interpretativa y la confidencialidad de los datos (información). Como parte del proceso de integridad de la información fiel y exacta a como los participantes la dijeron, una vez se descargaron las transcripciones se revisaron y se les enviaron a los participantes para que revisaran también los escritos y pudieran emitir cualquier sugerencia al respecto.

Descripción

Antes de llevar a cabo el proceso de entrevista, el investigador elaboró dos **protocolos** (ver Apéndice G), uno para los practicantes y otro para los docentes (maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología), predeterminando una serie de preguntas que le servirían de guía en el proceso, tal como lo plantearon Creswell y Poth (2018) y Rubin y Rubin (2012). Las preguntas de dichos protocolos fueron estructuradas a base de las preguntas de investigación y tomando como base el propósito del estudio, así como aspectos relacionados con la literatura de Cassany, D. et al. (1994b) y Solé (1995, 2001). Para validar las preguntas, se llevó a cabo un proceso de cotejo, revisión o evaluación de los protocolos de entrevistas con expertos en los temas de investigación, comprensión lectora y redacción (especialistas en el área de Español). Estos utilizaron una **tabla de validación** (ver Apéndice F) en la cual se les proveyó espacio para que realizaran sugerencias para cada una de las preguntas de los protocolos a la luz del propósito y las preguntas de investigación del estudio. Una vez se completó ese proceso,

se sometió la propuesta al **CIPSHI** (Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación) para la debida **autorización** (ver Apéndice A), en conjunto con los **Certificados de IRB** de los cursos realizados en la plataforma de *Citi Program* (ver Apéndice B), lo que dio paso para que el investigador pudiera recopilar la información del estudio.

Por otro lado, se visualizó la posibilidad de tener al menos tres intervenciones con cada participante: 1) la entrevista inicial; 2) el cotejo (por parte del entrevistado) de la transcripción de la entrevista inicial; y 3) aunque no fue necesaria, existió la opción de tener una comunicación (personal o telefónica) con algún participante, para clarificar las dudas que pudieran surgir al momento de analizar o interpretar la información recopilada en las entrevistas.

Evidencias para la calidad

En respuesta a los procesos de rigor que le permiten a un investigador lograr la calidad interpretativa, se delinearón o puntualizarón, por medio de una tabla o gráfico, además de lo escrito, los aspectos específicos de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmación, tal como lo propusieron Lincoln y Guba (1985). En cada uno de estos términos se resaltaron los aspectos en los que, dentro del proceso de estudio, indagación, investigación e interpretación se velaron por cada uno de ellos, para lograr dicha calidad en el estudio, y, sobre todo, la transparencia de los procesos, tal como se podrá observar en la siguiente tabla (sugerida por Vázquez, J.P., 2021) .

Tabla 1*Validez del estudio desde conceptos alternativos*

Conceptos convencionales	Aspectos (Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1989)	Consideraciones dentro del estudio
Validez interna Validez externa Confiabilidad Objetividad	Credibilidad	<p>En este estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los protocolos fueron validados por especialistas de las áreas de comprensión lectora y redacción, así como del área de investigación. • El investigador respetó las palabras o respuestas de los participantes, sin variar o cambiar ninguna palabra transcrita de los audios, para llevar a cabo los análisis, partiendo de las percepciones y la información que proveyeron los actantes. • Se respetaron los tiempos y los espacios de los participantes.
	Transparencia	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes participaron de forma voluntaria; fueron convocados por medio de un intermediario que los conectó con el investigador. • Recibieron la promoción, el opúsculo (<i>brochure</i>) y la hoja de consentimiento informado antes de llevar a cabo el proceso de coordinación de las entrevistas y se clarificaron dudas al respecto. • Tuvieron el espacio adecuado para la revisión y confirmación de las transcripciones. • El estudio puede ser replicado en instituciones privadas de educación superior (siguiendo el perfil de los participantes) o en otras regiones educativas fuera de San Juan (siguiendo el contexto). También se podría llevar a cabo por un modelo cuantitativo o mixto.
	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas del protocolo se alinearon con las preguntas de investigación y las categorías emergentes. • Se utilizó el modelo de Wolcott (1994) para llevar a cabo los análisis según las categorías.
	Confirmación	<ul style="list-style-type: none"> • El investigador fue objetivo en el proceso de análisis, tomando en cuenta las palabras de los participantes, para conocer sus percepciones sobre el fenómeno bajo estudio. Se podrá observar las citas directas de cada participante (Capítulo 4). • Hubo dilatación en la búsqueda de resultados de las pruebas estandarizadas (Pruebas META del Departamento de Educación). Los resultados encontrados no detallaron las áreas (destrezas) específicas dentro del estándar de Comprensión Lectora y de Comunicación Escrita en los que los estudiantes confrontaron mayor dificultad o bajos niveles de <i>proficiencia</i>. Lo mismo sucedió con otros resultados de otras pruebas estandarizadas que se administran en el país dentro del nivel secundario, particularmente en la prueba de admisión universitaria.

Nota. Tabla desarrollada por Nefthalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Análisis de información

Tras llevar a cabo el proceso de las entrevistas iniciales, las transcripciones y el cotejo de cada una, en formato digital, se llevó a cabo el análisis de la información recopilada en este estudio. El investigador trabajó, primeramente, con la organización de las fuentes en categorías, las cuales se pudieron dividir en cuatro grupos principales, tomando como base las preguntas de investigación y las características de los participantes: 1) Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción; 2) Perspectivas (de los estudiantes-maestros y docentes) sobre cómo responder al rezago en la comprensión lectora y la redacción; 3) Estrategias para abordar el rezago; y 4) Evaluación del Programa de estudio.

Ese aspecto fue motivado por lo que expuso Seidman (2019) al indicar la importancia de presentar extractos y realizar comentarios de la información recopilada de las fuentes primarias (los participantes) y dividirla en categorías como parte del análisis. Fue así como el investigador elaboró una tabla de **alineación de las categorías**, con sus respectivas descripciones, con las preguntas de investigación y las preguntas de los protocolos, estableciendo así los propósitos con los que se intentó cumplir en el estudio (ver Apéndice H). Esa alineación respondió a la idea, que el mismo Seidman (2019) propuso, de hacer conexiones temáticas e identificar patrones, dentro de la información, con los que se pueden interrelacionar diversos aspectos dentro de la indagación fenomenológica, partiendo precisamente de las categorías.

De todo ese proceso, se estableció el elemento de triangulación de la investigación, teniendo como recursos las perspectivas de los estudiantes practicantes, los maestros cooperadores, los profesores de cursos de metodología y los resultados de diversas pruebas estandarizadas. Esos ángulos sirvieron para auscultar el problema bajo estudio y llevar a cabo comparativas entre los aspectos que pudieron surgir de las experiencias de los actantes y los resultados (como evidencias del proceso) con los que funciona el sistema educativo. Aunque se llevó a cabo ese proceso de clasificación por categorías, con una finalidad de orden, el investigador implementó el Modelo de Wolcott (1994), el cual consiste en tres fases o etapas del proceso de análisis de la información: *descripción, análisis e interpretación*.

En la primera etapa se transcribieron las respuestas y opiniones de los participantes, palabra por palabra, según fueron expresadas, para luego llevar a cabo un proceso de análisis al comparar y contrastar las experiencias de los participantes, sus opiniones, emociones e impresiones sobre los temas bajo estudio. Todo ello con la finalidad de interpretar sus perspectivas a la luz de las interrogantes del estudio y las categorías emergentes.

Luego, el investigador procedió a leer cada una de las transcripciones de las entrevistas realizadas, para alinearlas dentro de cada una de las categorías. Para lograr esa etapa del proceso, se elaboró una **Tabla de acopio de las respuestas de los participantes a cada una de las preguntas de los protocolos** (ver Apéndice I), tomando como base la tabla de alineación descrita previamente. En dicho proceso, se resaltaron las partes que se consideraron importantes de las respuestas de los entrevistados, teniendo siempre presente (como guía) las preguntas de investigación. Una vez completada esa

segunda fase (análisis), el investigador procedió a relacionar las respuestas de los grupos y a llevar a cabo clasificaciones de comparaciones y contrastes (por cada pregunta realizada). De ahí, se entró en el proceso de las interpretaciones (3era fase) que el investigador realizó sobre las experiencias de los entrevistados, para, de ese modo, darles significado a sus experiencias, tomando como base, nuevamente, las cuatro preguntas de investigación, la literatura consultada y las categorías determinadas dentro del estudio. Se hicieron conexiones y se interrelacionaron respuestas de los participantes, con el fin de identificar aquellos puntos de congruencia o divergencia en torno a los temas bajo estudio.

Aspectos éticos

Como ya se mencionó, este estudio tuvo un enfoque cualitativo de tipo *fenomenológico interpretativo*, el cual se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas. Esto implicó que los participantes no pudieron estar en el anonimato, ya que las preguntas se realizaron frente a frente a través de un medio virtual y con cámara prendida, aunque se les dio la opción de mantener sus cámaras apagadas. Ahora bien, eso no restringió la posibilidad de mantener un nivel de confidencialidad de la información obtenida y la privacidad de la información (archivos), por lo que la esencia de dicho proceso quedó plasmada solamente en esta disertación del estudio. Los datos no tuvieron los nombres de los entrevistados, por lo que se identificó a cada participante con un código, establecido por el investigador, para poder tener una forma sencilla de identificar internamente a cada entrevistado (ver Tabla 2). Estos aspectos de identificación se especificaron en el Consentimiento Informado que firmaron los

participantes previamente, con la finalidad de salvaguardar igualmente los aspectos éticos de la investigación. Cabe destacar que dos de los participantes (un profesor y un maestro cooperador) accedieron a la posibilidad de que se mencionaran sus nombres o se citaran por su apellido, en vez de identificarles con un código de participante.

Tabla 2

Asignación de códigos de identificación de los participantes en el estudio

<i>Código</i>	<i>Tipo de participante</i>	<i>Descripción</i>
PEP	Participante – Estudiante Practicante	PEP-01, PEP-02 y PEP-03
PMC	Participante – Maestro Cooperador	PMC-01 y PMC-02 (autorizó a que se le identificara con su apellido)
PPM	Participante – Profesor de Metodología	PPM-01 (autorizó a que se le identificara con su apellido) y PPM-02

Nota. Tabla desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir de la información de este estudio.

En términos de derechos, como ya se indicó, los participantes firmaron un **Consentimiento Informado** (ver Apéndice E), previo a la realización del proceso de entrevista, en el cual evidenciaron que su participación fue voluntaria y con total conocimiento del proceso que se llevó a cabo. El investigador siguió las recomendaciones del CIPSHI para velar o salvaguardar la confidencialidad y la ética del proceso. Siguiendo ese proceso de rigor, el investigador entendió que dentro de este estudio el riesgo era mínimo, pues era posible que alguno de los participantes pudiera sentirse incómodo para contestar alguna de las preguntas, lo que le hubiera movido a abandonar

el estudio o simplemente a negarse a contestar alguna de las preguntas del protocolo.

Afortunadamente, nada de eso surgió en el camino, por lo que todo fluyó muy bien y los participantes se mostraron cómodos y agradecidos por la atención que se les prestó durante el proceso.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS

Introducción

Partiendo del propósito fundamental del estudio, el cual se centró en conocer las experiencias que tuvieron los estudiantes practicantes, los maestros cooperadores y profesores de cursos de metodología, juntamente, del programa de Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (UPRRP), trabajando con los rezagos de la comprensión lectora y la redacción en la sala de clases, se pretendió en este capítulo exponer los hallazgos de las percepciones que tuvieron los participantes al momento de llevar a cabo el proceso de entrevistas. Todos los actantes, en pleno conocimiento de su rol en el proceso de Práctica docente (dentro del desarrollo profesional o la formación de futuros maestros), expusieron sus impresiones en torno al fenómeno bajo estudio, partiendo de sus experiencias. Tal como planteó Creswell (2013) los participantes, dentro de un estudio fenomenológico, son quienes “han experimentado el fenómeno que se está explorando y pueden articular sus experiencias vividas” (p. 150).

Exposición de los hallazgos

Como se presentó en el Capítulo 3 de Metodología, la muestra de este estudio fenomenológico (de enfoque interpretativo) fue de siete (7) actantes, delineados entre dos (2) maestros cooperadores y dos (2) profesores de metodología y tres (3) estudiantes practicantes del programa subgraduado en Educación Secundaria en Español de la

Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras (UPRRP).

A preguntas del investigador, sobre los **años de experiencia profesional** que llevaban como docentes, tanto los profesores de metodología como los maestros cooperadores llevaban entre 9 a 41 años de experiencia en el campo de la docencia. Los profesores de metodología llevaban entre 9 a 23 años de experiencia. Para dos (2) de ellos, su experiencia docente se desarrolló en la Universidad de Puerto Rico, tanto en la Escuela Superior de la Universidad (UHS) como en su quehacer como profesores de bachillerato en la Facultad de Educación. Los otros trabajaron en escuela pública o en colegios privados, antes de llegar a laborar al sistema de la Universidad de Puerto Rico (UPR). En cuanto a por qué decidieron trabajar en el desarrollo de futuros educadores del nivel secundario, los maestros cooperadores mencionaron que se vieron movidos a dicho proceso porque es parte de su labor como docentes dentro de una escuela laboratorio. No pensaron (por iniciativa propia) entrar en ese tipo de proceso, pero lo ven como una gran oportunidad.

A mí me parece que, si yo puedo aportar a la formación de futuros maestros, como lo hicieron conmigo, y un poco compartir mi experiencia y mis conocimientos con los educadores en formación, ¿por qué no hacerlo? (PMC-01)

Yo nunca me había planteado ser maestra de maestros... aportar en esa formación del estudiante maestro, en este caso en el área de Español... Es como ser parte de una red de apoyo, donde la experiencia, de alguna manera, aporta a la genialidad

del joven que viene con tanto entusiasmo, ganas de hacerlo bien, transformar y de enamorar, sobre todo en la literatura y la escritura. (M.G. Rosado)

A base de las respuestas provistas por los entrevistados, se pudo ver que ambos participantes tenían una considerable experiencia docente, sin embargo, sus contextos o enfoques podían variar. Al tener entre 9 a 41 años, los docentes brindaron una perspectiva valiosa sobre los desafíos específicos a los que se podrían enfrentar los estudiantes en el nivel secundario, particularmente, dentro de la enseñanza de la materia de Español. Al tener una experiencia más extensa, en el caso de uno de los participantes (40 años aproximadamente), pudo considerar una comprensión más profunda de los desafíos, a largo y corto plazo, a los que se enfrentan los practicantes dentro del proceso y cómo poderles apoyar más efectivamente en el camino. Por eso se resaltó la importancia de la llamada *red de apoyo*, la cual se inicia en el periodo de Práctica y se podrá prolongar aun cuando el estudiante-maestro comience a laborar en el sistema oficialmente como maestro. Ambas perspectivas fueron muy valiosas para la investigación, porque proporcionaron visiones más específicas y prácticas desde el contexto de la escuela secundaria y ofrecieron una comprensión más amplia y profunda derivada de la amplia experiencia en diferentes niveles educativos y contextos (privado y público) en que trabajaron como educadores de la materia.

En el caso de los **profesores de metodología**, quienes llevaron entre 9 a 23 años de experiencia, reconocieron la importancia de aportar al proceso de desarrollo y crecimiento profesional de sus alumnos, especialmente como facilitadores en los respectivos cursos de metodología que han tenido la oportunidad de impartir. Manifestaron entender también la realidad a la que pudieran enfrentarse los futuros

maestros, pues, partiendo de sus respectivas experiencias, el deseo de ellos fue evitar que las nuevas generaciones no pasaran por ciertas dificultades que ellos tuvieron dentro de sus respectivos procesos de formación.

Lo cierto es que ser maestro es un espacio que puede ser muy solitario y uno puede sentir que la gente no reconoce o no entiende lo que eso implica. Así que, ese proceso de acompañamiento yo creo que es bien importante... Porque lo que ellos van a experimentar es algo que yo experimenté. (W. De Jesús)

Fui partícipe del bachillerato... me percaté que en el proceso de mi desarrollo como profesional quedaron unas lagunas... fue como una meta poder colaborar en mejorar ese currículo, para tener mejores maestros en el área de Español... En aquel momento, cuando me gradué... se hablaba de analizar, se hablaba de atender los textos, asediar el texto a la luz de las teorías literarias, a la luz de la Teoría de la recepción, por ejemplo, pero no se hablaba de cómo enseñarla. Entonces dentro de los cursos de metodología la única área en la que se atendió más o menos, digo yo, más significativamente fue en la clase de Enseñanza de la Lectura y Redacción con la doctora Carmen Turull. Pero fuera de ahí, luego, no habría otro curso que yo pudiera decir que tuviera ese impacto de estrategias de enseñanza... Y desde ahí pues me lo tomé como una misión... Hay que buscar todas las herramientas para que ese maestro que se está formando, por lo menos, pueda decir, «mira, salgo bastante preparado para lograr que mis estudiantes no solo comprendan textos, sino para que también redacten». (PPM-02)

Sus respuestas proporcionaron una visión esencial sobre la importancia del acompañamiento dentro del proceso de formación de los estudiantes-maestros. Según Balarin y Escudero (2019) ese proceso de acompañamiento en la formación docente “promueve el fortalecimiento de las capacidades y competencias pedagógicas, socioemocionales y de liderazgo de los docentes” (p. 31). La considerable experiencia de ambos participantes sugirió que también tenían una base sólida para reflexionar sobre ese tema en cuestión. El hecho de haber experimentado en la escuela secundaria y a nivel universitario les ha permitido tener un panorama más claro y amplio del contexto educativo y conocer la naturaleza de los procesos de enseñanza en ambos niveles. En el caso de uno de los participantes, su interés en aportar a mejorar el currículo universitario (habiendo identificado la necesidad de trabajar con estrategias en diversos cursos, particularmente dentro del enfoque de la comprensión lectora y la redacción) pudiera representar un factor importante para tomar en cuenta las competencias y las experiencias que deberían tener los estudiantes-maestros, dentro de su formación docente, de modo que puedan responder (como egresados) a las necesidades y afrontar los retos característicos de los diversos entornos educativos del país e incluso de otros contextos culturales.

Por otro lado, se les preguntó a los **estudiantes practicantes**, por qué deseaban ser docentes o educadores del nivel secundario en el área de Español. Aunque las respuestas fueron variadas, todos fueron motivados por otros docentes o maestros, desde diversas experiencias de vida. Unos fueron motivados por sus familiares (porque en su familia muchos son maestros) y uno fue inspirado por el impacto positivo que causó su maestra de Español de nivel secundario en él. Uno mencionó que eligió el área de

Español porque vislumbra continuar estudios en el área de Bibliotecología, por lo que consideró que la materia era la más que se acercaba a ese campo de estudio por los aspectos de lectura y el amor por los libros. Solo uno de los participantes mencionó el aspecto de la vocación.

Decidí estudiar educación por una cuestión de vocación, que desde pequeña como que se fue alimentando. Vengo de una familia de maestras, así que yo creo que eso influye también en esa perspectiva que uno tiene acerca del magisterio. ¿En Español?, porque es mi materia favorita; era la mejor en la que me desenvolvía. Me encanta leer, me encanta la poesía, el teatro; así que, el Español era como esa materia que podía recoger todas aquellas pasiones que estaban dispersas. (PEP-02)

Esta respuesta ofreció una interesante visión sobre las motivaciones y perspectivas de los estudiantes practicantes en relación con la profesión y el rol del educador en tiempos complejos. Oír hablar de los aspectos de *pasión por la materia*, el *deseo de transmitir ese amor por el idioma* y el concepto de *vocación* en las nuevas generaciones resulta ser un aliciente. En un campo profesional en el que escasean la fe y la esperanza (particularmente por parte de algunos sectores), en torno al futuro de la educación en el país, así como los problemas o dificultades académicas y sociales a las que se enfrentan los docentes cada vez más. En ese particular, también ha sido considerada la idea de que a las nuevas generaciones no les llama la atención ser maestros, por ser una profesión muy sacrificada y que no paga. Como expresó la educadora argentina Jorgelina Lastiri (Redacción Clarín, 2016), la vocación que siente el docente es la que le permite seguir adelante en una profesión que en las últimas décadas ha estado mayormente afectada por

situaciones laborales, salariales y políticas. En esa idea se pudo analizar que estos aspectos se viven de igual modo en otros países de Latinoamérica.

Fue seguramente ese término de la vocación de un maestro lo que inspiró a otro de los participantes a convertirse en educador, influenciado por una experiencia positiva con su maestra de secundaria. Según planteó, esa experiencia marcó su vida de tal modo que le motivó a querer impactar la vida de otros estudiantes de la misma manera.

Yo no quería ser maestra. Pero todo empezó porque tuve una bonita experiencia con mi maestra de Secundaria (de 10 a 12) y cómo ella daba la clase... y cómo impactó mi vida, pues fue bien grande, y eso me motivó a elegir la docencia como mi futura carrera. Porque, de igual manera, quiero impactar así a las demás personas. (PEP-01)

La experiencia que tuvo ese participante le motivó a convertirse en maestro, con interés en ayudar a los demás, en particular a sus futuros estudiantes, a mejorar en áreas profundas y personales. Este aspecto resaltó la importancia que tiene la figura de un maestro dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases. La buena labor docente puede inspirar a otros a formar parte de este campo profesional. Ser un buen maestro, brindarles un buen trato a los estudiantes puede influir en la determinación futura de un alumno, que opte por ser educador, para seguir los pasos de ese maestro que fue su modelo de vida a seguir. Esa idea pudiera avalarse con lo que expuso Lidia María Riba (2001) en una de sus publicaciones reflexivas, titulada *Vocación de enseñar*: “Ser maestro es un acto de fe... Ser maestro es un acto de amor... Ser maestro es ser un soñador... Y crees que algún día, al final del camino, podremos entregarle esa antorcha a un discípulo, otro soñador” (p. 41).

Varios participantes mencionaron el hecho de haber sido motivados por sus familiares, para elegir la profesión de maestro como sus medios de subsistencia, a pesar de los retos académicos, políticos, sociales y hasta económicos a los que, en muchos casos, se enfrentan los educadores. A uno de los participantes su familia de maestros y su conexión personal con el español le llevaron a elegir esta carrera. En ese particular, por ejemplo, ha sido notable las bajas en las matrículas en los programas universitarios, así como el cierre de programas (como el Bachillerato en Educación Secundaria en Español) dentro de diversas universidades de educación superior, particularmente en instituciones privadas y dentro del área metropolitana de la isla. Como parte de ese aspecto, resultó importante señalar que el nivel poblacional de Puerto Rico ha descendido por los pasados años, tal como se expuso Torres-Nazario (2023) en una publicación de la organización Hispanic Educational Technology Services (HETS), sobre el *Estado de situación de la educación superior en Puerto Rico a otoño de 2021*, desde el año 2013 la población bajó de 3,593,077 a 3,263,584 para el 2021, una reducción poblacional de poco más de 329,493 habitantes, una tendencia que ha continuado en descenso, particularmente después de la pandemia del COVID-19. Estos números han tenido una notable influencia en las matrículas universitarias, en las que se ha reflejado una reducción de 70,811 estudiantes, tanto a nivel subgraduado como a nivel graduado. Estos datos se podrán apreciar mejor en la siguiente tabla.

Tabla 3

Matrícula universitaria de Puerto Rico por nivel 2013-2021

Año	Total	Subgraduado	Graduado	Diferencia
2013	239,119	211,110	28,009	N/A
2014	238,540	209,896	28,644	(579)
2015	230,962	202,121	28,841	(7,578)
2016	224,904	195,427	29,477	(6,058)
2017	215,839	187,109	28,730	(9,065)
2018	189,794	161,823	27,971	(26,045)
2019	185,269	157,439	27,830	(4,525)
2020	183,716	155,621	28,095	(1,153)
2021	168,308	142,024	26,284	(15,408)
Diferencia	(70,811)	(69,000)	(1,811)	(70,811)

Fuente: IPEDS datos recopilados por el investigador a enero 2023

Nota. Tomada de Torres-Nazario (2023, p. 122).

Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción

¿Realmente existe un rezago en la comprensión lectora y la redacción?

En el diálogo que se generó a través del proceso de entrevista, varios de los participantes entrevistados mostraron la preocupación por los aspectos que se miden en las pruebas estandarizadas creadas por el Departamento de Educación de Puerto Rico (Pruebas META – ahora Pruebas CRECE) para establecer los parámetros que demarcan el llamado rezago. Según Muñoz-Izquierdo (2009) “el rezago educativo se define como el resultado de un proceso en el que intervienen diversos factores, como... el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario” (p. 29). Tal como plantearon Villalón et al. (2018), en el informe titulado *El estado del aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados primarios de las escuelas públicas de Puerto Rico*, “... nuestras escuelas públicas tienen un bajo nivel de aprovechamiento en Español y son sumamente vulnerables a desarrollar dificultades en la lectura” (p. 5). Partiendo de estas ideas se

habló en este estudio del término *rezago*, considerando, a su vez, que la Real Academia Española (2023) definió el concepto como atraso, residuo o quedarse atrás, mientras que *aprovechamiento* se relaciona con emplear o utilizar algo de forma provechosa para sacarle el mayor rendimiento. Esto implicaría que, a base de los resultados, se observó un llamado rezago persistente en el aprovechamiento académico, relacionado, particularmente con los estándares de Comprensión lectora y de Comunicación escrita. Este aspecto también se podría validar con las expresiones del exsecretario de Educación, Eliezer Ramos Parés, quien dijo en una entrevista con el periódico El Nuevo Día (2022): “En Puerto Rico, cuando miramos los datos, el rezago viene arrastrándose desde antes de la pandemia. Lo vimos con los huracanes Irma y María, en 2017, con los terremotos de 2020 y desde años atrás” (párr. 2).

Tras estos puntos surgieron varios cuestionamientos en la conversación con los participantes: ¿Se basa el Departamento de Educación (DE) solo en los resultados de las Pruebas META (ahora Pruebas CRECE) para determinar que hay un rezago en estas áreas particulares de la comprensión lectora y la redacción? ¿Qué criterios específicos o particulares se toman en cuenta a la hora de crear las pruebas por cada grado, particularmente en la selección de las lecturas y en la creación de los ejercicios correspondientes a la redacción? ¿Qué factores influyen en que (por varios años) se observe el mismo patrón en los resultados, particularmente dentro de la materia de Español? ¿Se mide el proceso de redacción (Comunicación Escrita) unido al estándar del dominio de lengua? Estos cuestionamientos pusieron en el tintero la posible descontextualización en la enseñanza de los procesos de comprensión lectora y la redacción. La idea de que el proceso de enseñanza se enfoque en salir bien en una prueba,

limitando el desarrollo de destrezas lectoras y de redacción en los educandos, lo que pondría en duda dicho rezago. Igualmente, los resultados no determinan las estrategias, destrezas o áreas específicas (dentro de cada estándar) en los cuales los estudiantes muestran mayor dificultad (ver Figura 5). Todos estos planteamientos ponen sobre aviso la importancia de que el DE repense dichas pruebas estandarizadas.

Precisamente, uno de los participantes expresó su percepción en torno a esta última idea, al momento de realizarle la pregunta, **¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?**

Primero te digo que regularmente, en mi experiencia, cuando los estudiantes toman este tipo de pruebas hay muchos factores, más allá del conocimiento, que influyen en esas respuestas; así que es un poco complejo. Pero creo que pudiera ser un asunto de que no hemos sabido cómo comprender, desde la perspectiva del estudiante, toda esta vorágine tecnológica visual, breve, rápida, para combinarla con estos aspectos de comprensión y de redacción, que para ellos pudieran verse hasta obsoletos. (PEP-02)

En esta respuesta, la participante manifestó la importancia de que las pruebas deban responder a las necesidades, intereses y realidades de los estudiantes y de los escenarios de enseñanza, lo que pudiera crear escepticismo entre los propios educadores a la hora de planificar las experiencias de aprendizaje. ¿Realmente las Pruebas META (o las futuras pruebas) se ajustan a los cambios generacionales? ¿Existirá una cultura de salir mal en las pruebas o de no mostrar interés en hacerlas bien? ¿Cuánta relevancia o importancia le dan

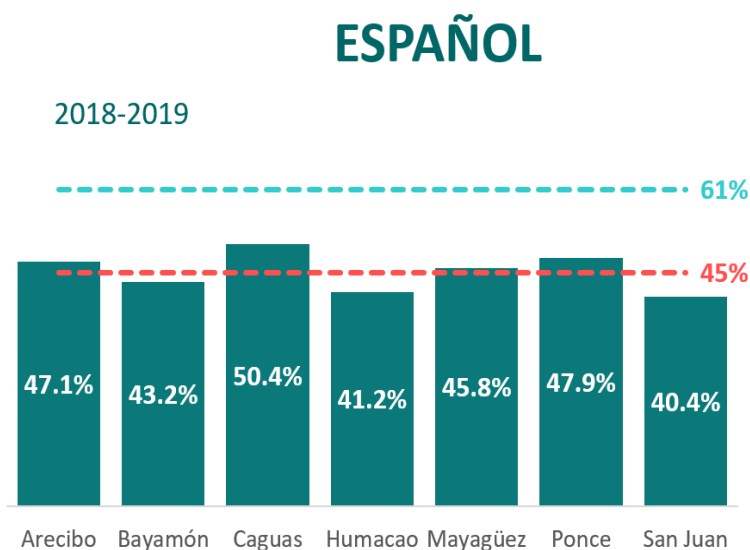
los estudiantes y los educadores a este instrumento? ¿Cuánta transparencia hay en el proceso?

Análisis del llamado rezago desde los resultados de Pruebas META

Como se pudo apreciar en los capítulos 1 (Introducción) y 3 (Metodología), el estudio se centró en la región educativa de San Juan (ORE), siendo esta la que ha mostrado por los pasados años un nivel bajo en los resultados de las Pruebas META. Según informes del Departamento de Educación de Puerto Rico (2023), la Región Educativa de San Juan (ORE) salió por debajo del promedio nacional (36.5%), a nivel isla, con resultados que rondaron entre los 32.4 %, para el periodo académico 2021-2022, y de 30.5 %, para el periodo 2022-2023. Esto contrastó con los resultados que obtuvo (para esos mismos periodos) la región educativa de Caguas, que reflejó un 38.3 % (2021-2022) y un 47.3 % (2022-2023), siendo la ORE con los resultados más altos para esos años. Lo mismo se observó en informes provistos de los años previos a la pandemia, en los que se pudo apreciar que la ORE de San Juan igualmente obtuvo resultados por debajo del promedio a nivel isla (45 %), con un 40.4 %, en contraste con la región de Caguas, que ya venía reflejando el nivel más alto (a nivel isla) con un 50.4 %, para el periodo académico 2018-2019, antes de la pandemia del Covid-19 (ver Figuras 2 y 3).

Figura 2

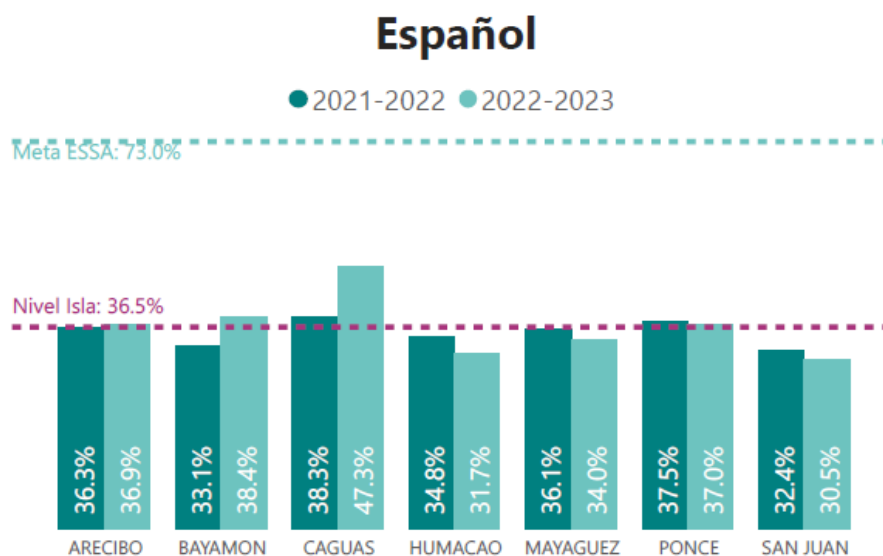
Gráfica comparativa de resultados por región, a base del promedio a nivel isla (2018-2019)



Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2019)

Figura 3

Gráfica comparativa de resultados por región, a base del promedio a nivel isla de los años académicos 2021-2022 y 2022-2023

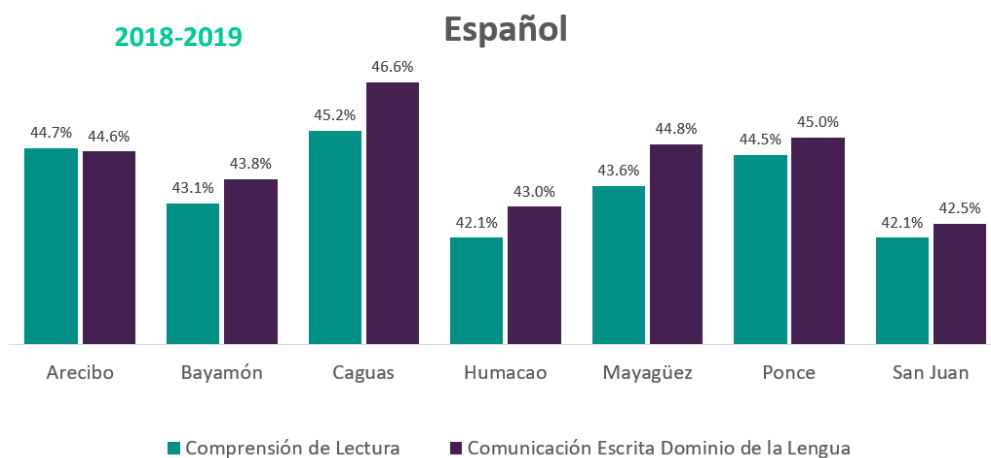


Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2023)

Partiendo de esos parámetros, fue interesante analizar dichos datos dentro de las áreas específicas de la comprensión lectora y la redacción. En ese particular, los resultados fueron igualmente inquietantes, pues la ORE de San Juan reflejó un 42.1 % en la Comprensión lectora y un 42.5 % en el estándar de Comunicación escrita, para el periodo académico 2018-2019 (ver Figura 4). Esto se contrastó con la ORE de Caguas, igualmente, que fue la que obtuvo (en ese mismo periodo) los resultados más altos: 45.2 % en Comprensión lectora y un 46.6 % en Comunicación escrita. Resultó interesante observar que los resultados de la ORE de San Juan, para el periodo académico 2018-2019 (previos a la pandemia) fueron similares o comparables con la ORE de Humacao, que también obtuvo un 42.1 % en el estándar de Comprensión lectora y un 43.0 % en el estándar de Comunicación escrita (DE, 2019). Igualmente, para el periodo académico 2022-2023 (ver Figura 5), se observó la misma tendencia en la ORE de San Juan, que obtuvo un 46 % en los resultados medibles para el estándar de la Comprensión lectora y un 48 % en el estándar de Comunicación escrita. Esto se contrastó con la región de Caguas, que obtuvo el nivel más alto de promedio (a nivel isla) con un 55 % (Comprensión lectora) y un 56 % (Comunicación escrita). En el caso de la ORE de Humacao, que en varios informes reflejó una cercanía o similitud en los resultados, se mantuvo igual que San Juan con un 46 % en la Comprensión lectora, aunque obtuvo un leve aumento de un 49 % en el estándar de Comunicación escrita (DE, 2023).

Figura 4

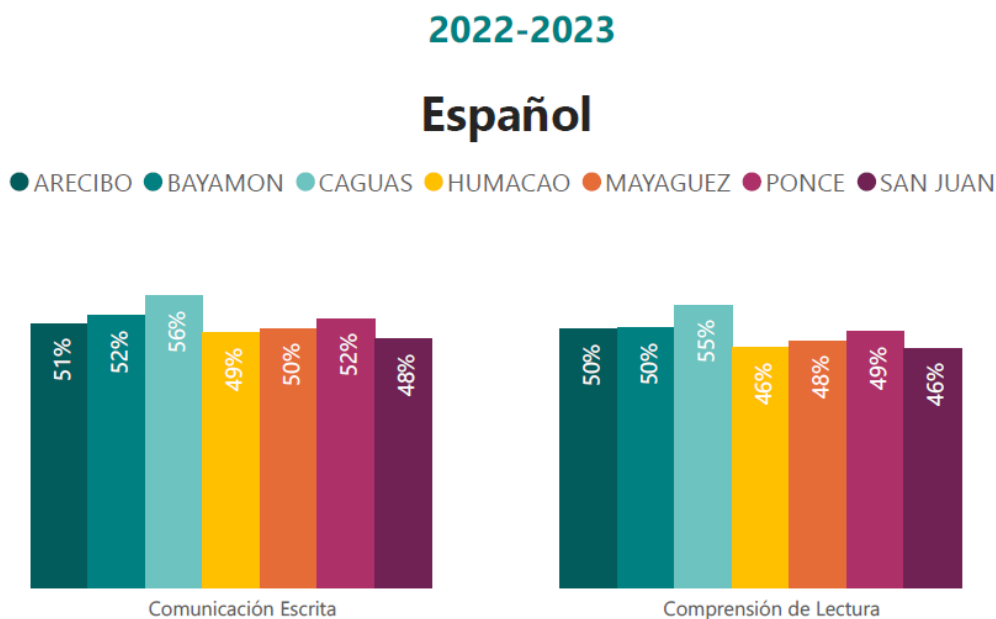
Gráfica comparativa de resultados por región en los estándares de Comprensión Lectora (CL) y Comunicación Escrita y Dominio de Lengua (CE-DL) del año académico 2018-2019



Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2019)

Figura 5

Gráfica comparativa de resultados por región en los estándares de Comprensión Lectora (CL) y Comunicación Escrita (CE) del año académico 2022-2023



Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2023)

Partiendo de los datos anteriores, para el investigador fue importante destacar que se observó que los resultados del año académico 2018-2019 unió dos estándares en uno, Comunicación Escrita (CE) y Dominio de Lengua (DL), lo que hizo cuestionarse, ¿se enfoca la enseñanza de estos procesos de forma descontextualizada? ¿Se fragmentan los procesos de comprensión lectora y de redacción? ¿Se imparte la enseñanza de la gramática y la ortografía como procesos alejados de la comprensión lectora y de la redacción?

Hay unos números menores en todos los renglones en San Juan versus otras regiones. ¿Qué pasa en San Juan que no pasa en otras zonas? Bueno, ¿qué pasa en la vida? Atarlo a una metodología que se usa en San Juan versus una metodología en otros lugares; no, yo no creo. Es el mismo sistema, el mismo sistema con los mismos factores. La misma manera que el estándar te dice esto o Educación te dice esto y la maestra cierra la puerta y, para bien o para mal, hace una cosa diferente; la de Mayagüez hace lo mismo. (W. De Jesús)

San Juan tiene una diversidad significativa, sobre todo en las áreas de Río Piedras, Santurce, que tienen otra población sociocultural diversa, que no es necesariamente puertorriqueña. Eso tiene que mirarse cuando uno va a aplicar un currículo. A nivel curricular, todo eso es importante... ¿Cuántos estudios de necesidades se hacen periódicamente para poder atender las necesidades de los niños, sobre todo en el área de redacción y de la comprensión lectora? (PPM-02)

Partiendo de esas respuestas de los participantes, se resaltó el concepto de la diversidad cultural en la ORE de San Juan. ¿Tendrá el Departamento de Educación datos demográficos que identifiquen esa diversidad cultural? De ser así, ¿qué estrategias ha

considerado para atender esa diversidad y las necesidades que pueden demostrar esos estudiantes, más allá de los aspectos socioeconómicos y de limitaciones lingüísticas? Por otro lado, se resaltó el aspecto de la metodología que se implementa a nivel de todo Puerto Rico, siendo un mismo sistema, aunque pudieran presentarse distintas formas en que un maestro imparte su proceso de enseñanza. En ese particular, es necesario entender que, así como existen diversos estilos de aprendizaje existen también diversos estilos de enseñanza y no se pudiera pretender que todos los docentes enseñen lo mismo, al mismo tiempo y de la misma forma en todas las regiones educativas. Bou-Sospedra et al. (2021) puntualizó que cada individuo tiene un estilo particular para trabajar en la construcción de su propio conocimiento, partiendo de las diferencias individuales, como se planteó en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (2011), así como existen varias formas en que cada educador puede armarse de “herramientas metodológicas... para transmitir (actitudes), aptitudes y conocimientos al alumno de una manera eficaz, motivante y duradera” (Bou-Sospedra et al., 2021, p. 331).

Asimismo, además de comparar los resultados de las pruebas de la ORE de San Juan con la ORE de Humacao, considerada esta última como zona rural, y luego de contrastarlos con los de la ORE de Caguas, considerada área urbana (metropolitana), resultó interesante identificar que, según el informe provisto por el Departamento de Educación (2023), en Puerto Rico existen 54 escuelas especializadas, enfocadas en las áreas de Bellas Artes, Idiomas, Ciencias y Matemática, STEM y Bilingües, entre otras. Según contabilizado en el Directorio de Escuelas Especializadas del Departamento de Educación, al momento de este análisis, Caguas fue la región con la mayor cantidad de escuelas especializadas, con unas 15 escuelas, de las cuales tres (3) son de idiomas, dos

(2) bilingües, y una (1) de STEM. En la ORE de San Juan existían 12 escuelas especializadas, una (1) de idiomas, dos (2) de tecnología, tres (3) de Ciencias y Matemáticas y cuatro (4) de Bellas Artes. Esto trajo a consideración la siguiente pregunta, considerando, particularmente, que esa región cuenta con cinco (5) escuelas enfocadas en la faceta lingüística (3 de idiomas y 2 bilingües), ¿existirá alguna relación entre la existencia de ese tipo de escuelas especializadas con las que cuenta la ORE de Caguas y la constancia en los altos resultados de las Pruebas META en los últimos años dentro de esa región educativa?

Este estudio no tuvo la intención de determinar si hay o no un rezago en las áreas medulares de Comprensión Lectora y de Redacción. Solo se tomaron como base los resultados de las Pruebas META y las expresiones de la propia agencia (evidenciadas también en sus informes) para validar que existe un estigma generalizado al respecto. Esos datos se utilizan para tomar decisiones y, al parecer, para mejorar el aprovechamiento académico de los estudiantes en dichas áreas.

La enseñanza no debería estar atada a una prueba estandarizada... Sí, hay que proveerles a los estudiantes las herramientas de cómo contestar una prueba, porque esto es muy complejo... Hay que tener mucho cuidado cuando uno habla de este tipo de prueba, porque son muchos factores los que pueden estar llevando a que no se refleje, tal vez, el verdadero dominio de los estudiantes en ciertas áreas. Ver a qué responde la prueba, si mide realmente lo que se enseña en las salas de clase. Si realmente lo que el Departamento de Educación quiere es que en esas pruebas se vea que hay un dominio de los estudiantes en la lectura, en la

redacción... qué estrategias va a establecer... para trabajar con eso... requiere una reflexión... sobre cómo los estudiantes contestan una prueba, si hay que hacer modificaciones curriculares... O sea, hay varios factores aquí que hay que tomar en consideración. (PMC-01)

Estos planteamientos del participante generan otros cuestionamientos relacionados al tema bajo estudio y a los resultados que fueron provistos por el Departamento de Educación, ¿estas pruebas son solo un cumplimiento de ley para que se le provean más fondos al Departamento? ¿Existe un interés genuino (fuera de parámetros político-partidistas) para que haya una mejoría y que se pueda erradicar (en tantos años) ese llamado rezago? ¿Realmente no saben leer ni escribir nuestros estudiantes del sistema público del país (partiendo de ese estigma generalizado del rezago) o es que no se ha sabido medir aspectos medulares y considerar otros aspectos generacionales dentro de esas áreas de comprensión lectora y de redacción?

El informe provisto por el Departamento de Educación, particularmente el del año académico 2018-2019, desglosó unos pasos para llevar a cabo un ciclo de análisis de los datos y evaluar las medidas de acción para la toma de decisiones. Uno de los pasos consideró “delinear las actividades con base científica, estrategias, iniciativas y proyectos innovadores” (DE, 2019, p. 42). ¿Cuáles fueron esas estrategias, iniciativas y proyectos innovadores implementados en ese entonces? ¿Tuvieron algún efecto esas estrategias, iniciativas y proyectos innovadores? ¿Realmente se debe tomar en cuenta los resultados de una prueba estandarizada para determinar (categóricamente) que los estudiantes no saben leer ni escribir? Estos cuestionamientos trajeron a consideración las ideas que propuso Daniel Cassany (2015), en las que indicó que los estudiantes de hoy leen más de

lo que realmente pensamos, más que todo si consideramos las actividades que llevan a cabo al momento de manejar las redes sociales, relacionado con el concepto de *cultura digital* al que le llamó el autor. En su artículo *Redes sociales para leer y escribir* planteó la idea de que tanto el entorno personal como el entorno de la sala de clases convergen dentro de una llamada nube digital, en la cual actúan las redes sociales. El docente no puede enajenarse de esa realidad, pues, más allá de las formas convencionales de leer y escribir (como parte de la práctica cotidiana para emplear el lenguaje) y considerando que el aprendizaje es un proceso social, “una red social actúa a veces como una comunidad de práctica si sus miembros publican en sus muros, comentan las entradas (posts) de los miembros, comparten vínculos (fotos, vídeos, webs) y desarrollan usos lingüísticos particulares” (p. 191). Esto implicaría que se deben cambiar las visiones o concepciones que se tienen de la lectura y la escritura desde una perspectiva formal y académica, para ampliar la gama de posibilidades que tiene el hablante (el propio estudiante) para emplear el lenguaje del cual se sirve para comunicarse a través de diversas modalidades y formas. ¿Acaso se considera solamente un empleo adecuado y correcto del lenguaje en aquel alumno que lee una novela de 500 páginas para discutirla en el salón y que luego escribe un ensayo de más de 500 palabras para cumplir con un proceso de evaluación? Es importante reflexionar al respecto...

Como cierre para la discusión de esta parte del tema, en lo relacionado con la ORE de San Juan y los factores que pudieran influir en sus resultados de las pruebas estandarizadas, los estudiantes practicantes ofrecieron una perspectiva reflexiva sobre los factores que pudieran contribuir al llamado rezago en la comprensión lectora y la

redacción. Plantearon la posibilidad de que el entorno social y las distracciones urbanas afectaran la dedicación de los estudiantes, con relación al tiempo que pudieran ocupar para estudiar y para leer, lo que podría influir en ese nivel o en los resultados dentro del nivel de competencia en la comprensión lectora y la redacción. Aunque las distracciones urbanas no sería un planteamiento válido, partiendo desde la perspectiva de resultados, pues se pudiera pensar que Caguas, al ser área metropolitana, también pudiera tener muchas distracciones que pudieran enajenar a los estudiantes del proceso académico, pero aun así obtienen mejores resultados que San Juan. Además, se puntualiza la postura de Daniel Cassany (2015) ante la idea de que los alumnos emplean bastante tiempo en aplicar estrategias de lectura y redacción, en el tiempo en que utilizan las redes sociales. Un aspecto que debería considerarse a pesar de no ser una actividad plenamente académica. Asimismo, resaltaron la importancia de investigar más sobre el tema, dentro de diferentes contextos, como parte del esfuerzo en la búsqueda de nuevas estrategias efectivas que sirvan para mejorar ambos aspectos (comprensión lectora y redacción).

Creo que esa combinación de cómo la educación, en Español, por ejemplo, pudiera atemperarse mucho más al cómo llegamos al estudiante. ¿Qué textos usamos? Ya *La Charca*, con toda su belleza literaria, con todo lo que pueda aportar, sigue siendo pertinente, sí trae temas importantes, pero ¿cómo podemos traerla de otra forma, que ellos no tengan que leer 300 páginas y ya en el segundo capítulo se me quieran quitar? ¿Cómo podemos? No tengo una respuesta, pero son preguntas que me hago constantemente. Y sé que no debo apostar solo a lo breve, porque estaría adentrándome en ese mundo tecnológico de lo efímero; pero creo que debemos buscar otras estrategias. (PEP-02)

Lamentablemente, en nuestros días, por querer trabajar con lo que yo llamo “el mal de la inmediatez de los medios de comunicación...” lo queremos aplicar a la lectura. Aplicarle la misma medicina o estrategia a la lectura, cuando no es así... la lectura requiere un proceso de más calma, por decirlo de alguna manera, un poco más de lentitud para poder comprender. Pienso que un estudiante no puede comprender si, simplemente, se conforma con una sola lectura... La comprensión no es sinónimo de entender... requiere un esfuerzo mayor. (PPM-02)

En respuesta a los cuestionamientos planteados y la inmediatez que se pretende aplicar al proceso lector, lo que fue avalado, en su momento por Freire (2008) quien mencionó que “la comprensión... leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante y persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada...” (p. 53), eso en clara postura de que el proceso de comprensión se debe trabajar con detenimiento y paso a paso. Por otro lado, la disertación del ahora doctor Rafael González Rivera (2015) demostró la importancia de que trabajar un mismo texto desde formatos distintos (texto original y películas o drama) contribuye al proceso de redacción. Por lo tanto, la tecnología debería verse como una aliada del proceso de enseñanza y no como una enemiga, considerando, particularmente, que la mayoría de los estudiantes del nivel secundario se ven atraídos por las nuevas tecnologías y tienen acceso o conectividad a ellas. Según Fernández et al. (2021) y Montelongo y Herter (2010), la tecnología aporta grande y positivamente al mejoramiento de las habilidades para la comprensión lectora y la redacción. Aunque no las dominen desde una perspectiva académica, es precisamente labor del educador lograr ampliar en el alumno esa noción o la visión que puede tener sobre la tecnología y cómo esta nos puede servir en diversos contextos. De esa misma forma se podría romper la idea

de que un texto debe ser algo meramente escrito, cuando, en realidad, todo cuando nos rodea puede representar un texto con el cual el individuo puede lograr la profundidad de pensamiento y la criticidad. Esto trajo a memoria la idea que propuso Ramírez-Leyva (2015) en la que demarcó lo siguiente:

Durante siglos, la lectura se ha considerado una herramienta indispensable para lograr el conocimiento... antes del surgimiento de la imprenta, que difundió exponencialmente la cultura escrita, el hombre recurrió a la vista, el oído, el olfato, el tacto y el gusto, así como a su raciocinio para leer el mundo, y que a partir de tal lectura organizó su experiencia para generar y comunicar saberes. (pp. 11 y 12)

Así que resultaría ventajoso entender que todo alrededor es un texto que debemos comprender, incluyéndose ellos mismos. Por lo cual, ese aspecto junto con la integración de la tecnología al proceso, y utilizarla en favor del proceso de comprensión, podría ser de gran beneficio para los alumnos. Incluso, en Fernández et al. (2021) se hizo referencia al estudio de Weiser et al. (2019) en el que se demostró que la tecnología, además de promover el desarrollo de las habilidades lectoras y de redacción, mejoró aspectos de la ortografía en individuos que demostraban dificultades en el aprendizaje.

Asimismo, uno de los estudiantes, señaló la importancia de que los alumnos comprendan el propósito y la relevancia de los aspectos de redacción y de la comprensión lectora que se les enseñan en la sala de clases. Este desconocimiento en la comprensión del propósito (el para qué), según sugirió, pudiera conllevar a una falta de interés y compromiso con estas habilidades, lo que pudiera ser un factor que incida en el bajo nivel de los resultados dentro de estas áreas estudiadas (comprensión lectora y redacción).

¿De qué me sirve a mí y por qué debo tener buena ortografía, ser creativo al escribir? Cuando los estudiantes no ven las razones detrás de lo que se les está enseñando, tienden a cuestionarlo mucho y a no darle la importancia que merece al momento de estudiar y de ejecutar también las tareas. (PEP-03)

Hay un rezago porque hay otras cosas más interesantes que hacer que leer y escribir para ellos. Entonces, ¿cómo les hacemos eso interesante? (Las pruebas) no miden lo que yo enseñé en la sala de clases... Yo siento que el Español, como materia, más allá de enseñarte que *carro* es con dos erres (/rr/) y no con una y que *avión* lleva acento... Es esa materia que te abre la puerta a comprender qué es eso. Así que, partiendo de ahí, entonces habría que hacer otras preguntas en esa prueba... Quizás el estudiante no sabe que avión lleva acento, pero sabe lo que es un avión. Entonces, ¿cuál es el conocimiento que estamos evaluando? Creo que habría que reformular eso. (PEP-02)

Desde estas respuestas los participantes propusieron varios aspectos trascendentales para atender la enseñanza del lenguaje dentro de la sala de clases, particularmente desde el enfoque de los procesos de comprensión lectora y la redacción. Primeramente, la importancia de *contextualizar* y de que los estudiantes puedan entender la importancia de aquello que se les enseña y la utilidad que le podrían dar para la vida diaria, por lo cual se debe repensar la forma descontextualizada en la que se enseñan los procesos de lengua en marcados en la lectura y la redacción. Como propuso el escritor mexicano Octavio Paz (citado por Lomas, 2016), construimos nuestra realidad y nuestra noción o percepción del mundo por medio del lenguaje. Esta idea de Paz también se avala con la postura de Paulo Freire (1981) con la *lectura de la palabra-mundo*. Por ello, como planteó Lomas (2016),

esa propia selección de los textos debe ir enfocada a abordar diversos temas, a través de discusiones abiertas, socializadas y democráticas, en las cuales los estudiantes puedan manifestar sus perspectivas críticas. De esa forma, según Lomas (2016) se responden a los aspectos de *competencia lingüística*, propuesta por Noam Chomsky (1973), y la *competencia comunicativa*, propuesta por Dell Hymes (1996). En esta competencia comunicativa, el individuo debe desarrollar la capacidad para saber comportarse o manejarse dentro de una comunidad y en diversos escenarios comunicativos, de modo que sepa cuándo hablar y cuándo callar, así como el dónde, cuándo, con quién y en qué forma. Por su parte, Chomsky y Suárez (1973; Lomas, 2016) plantearon que la competencia lingüística reconoce que el lenguaje envuelve un sistema de reglas y conocimientos verbales interiorizados por el individuo, que, a medida que se desarrolla y se desenvuelve en diversos contextos, logra comprender su propia lengua y aplicarla dentro del proceso comunicativo. Fue así como Lomas (2016) dijo que “el aula es un escenario comunicativo donde es posible aprender otras maneras de convivir, sustentadas en el aprecio democrático de la diversidad lingüística y cultural” (p. 60).

Yo me resisto, un poco, a dar exámenes de análisis, porque yo no puedo imponerle a un estudiante mi visión de análisis. Es decir, lo que yo analizo de acuerdo con dos cosas: la diferencia del cronolecto que uno tiene, en el sentido de generación (en el manejo del dialecto generacional que es distinto, está distante al de nuestros jóvenes) o aquellos que tienen también divergencias socio-lectales. Porque todo esto influye... la lingüística no la podemos divorciar de los procesos de comprensión lectora. Dentro de ese ciclo de comprensión, la lingüística aplica.

(PPM-02)

Por ello, a través de esta respuesta, se hace entender que el maestro, como facilitador del proceso, debe proveer las experiencias necesarias para que el individuo pueda desarrollar estas competencias, partiendo del entendimiento de los propósitos que tiene el propio lenguaje y su trascendencia para la vida diaria. La importancia de que ellos desarrollen las estrategias lectoras, que les permitan crear esa conexión con el texto y darle significado. De esa forma se atiende el segundo aspecto planteado por los participantes, en el que se busca cómo se pueda hacer interesante el proceso, de modo que puedan entender la pertinencia (más allá de las diferencias generacionales y de los aspectos del *cronolecto* -jerga o la forma de hablar de una generación o por personas de una misma edad-) para lograr la pertenencia del proceso. Es así como se podría trabajar la comprensión lectora, la redacción y el dominio de la lengua de una forma *contextualizada*, pues tanto la gramática como la ortografía son aspectos que deben trabajarse de manera integrada dentro de ambos procesos, para que así los estudiantes puedan familiarizarse con sus usos e importancia dentro del lenguaje. En este particular, podría considerarse la postura de Montolí (2020) en cuanto a tomar como modelo los textos literarios para trabajar la gramática y la ortografía, para que el educando la pueda ver dentro de una función y contexto, aunque teniendo siempre presente la sensatez para evaluar y seleccionar el tipo de texto con el cual se pretenda cumplir dicho propósito.

Por lo tanto, el Departamento de Educación debe reenfocar sus esfuerzos en reformar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, evaluando las formas en que se enseña en las aulas de Puerto Rico y reflexionando sobre si estas pruebas reflejan adecuadamente el dominio de los estudiantes en las diferentes áreas. De modo que el propio proceso de enseñanza no se enfoque en que los estudiantes salgan bien en unas

pruebas, sino que puedan afianzar y aprender para la vida. Para ello, se hizo necesaria destacar la importancia de cuestionar, ¿realmente el sistema educativo está enfocado en que los estudiantes aprendan para la vida? ¿Se encaminan los esfuerzos en que los alumnos puedan aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser dentro del DE? ¿Cuentan los maestros con las herramientas y la formación necesaria para ayudar a los estudiantes a fortalecer sus estrategias y destrezas en la comprensión lectora y la redacción? ¿Han sido suficientes las formas en que se ha capacitado al personal para que puedan conocer, emplear y dominar esas estrategias? ¿Se consideran los maestros de todas las disciplinas como maestros de lengua? Son aspectos que se deben considerar para poder enfocar y encaminar los esfuerzos hacia una misma dirección.

La comprensión lectora y la redacción como un derecho humano

A preguntas de lo que es la comprensión lectora y la redacción, los participantes coincidieron, en esencia, con la importancia de reconocer ambos aspectos como procesos enteramente cognitivos y con un impacto más allá del texto, al punto de considerarlos como un derecho humano. Este aspecto fue destacado por la mayoría de los docentes, quien destacaron, a su vez, la importancia de establecer expectativas claras en el proceso, de modo que se puedan identificar las necesidades e intereses de los estudiantes, para que la planificación de las experiencias educativas, que realiza el docente, puedan representar en un aprendizaje significativo y pertinente para los estudiantes. Se resaltó la importancia de reconocer los aspectos de la equidad y la justicia en la educación, partiendo de que leer y escribir es un derecho y una responsabilidad que el estado debe asumir con total seriedad y compromiso.

El acto de comprender yo lo veo hasta como un derecho humano. Cuando tú aprendes a leer, y no solamente leer lo básico, lo coloquial, la comunicación más básica, sino la más experimental, la que está incluso marcada por la ambigüedad o por el arte... te permite una lectura de la realidad del mundo... Es una herramienta muy poderosa y que todos los seres humanos merecen dominar.

(M.G. Rosado)

Reconociendo la importancia de esas respuestas de los participantes, surgen varios cuestionamientos que pudieran llevar al lector a la reflexión sobre la trascendencia del tema en cuestión, ¿existe alguna relación directa entre el nivel económico y las dificultades académicas en los estudiantes? ¿Qué influencia tendrán los aspectos sociales de violencia, criminalidad y corrupción política en estos aspectos? Esto planteó la necesidad de abordar estos problemas desde otros puntos de vista, dentro de los cuales se tratara el tema desde el panorama social, económico y político, con la intención de buscar soluciones efectivas que pudieran garantizar una educación de calidad y equitativa para todos los sectores y estudiantes de la isla. En ese plano se consideró la publicación del *Mapa de ruta para una niñez lectora en Puerto Rico* sobre el proyecto *Todos a leer*, de la Fundación Flamboyán (2022), quienes han aportado esfuerzos para mejorar los procesos de la comprensión lectora en Puerto Rico. Esta organización indicó que existe evidencia científica contundente que demarca que “la lectoescritura es esencial no solo para el desarrollo académico individual, sino también para el desarrollo social y económico de Puerto Rico” (p. 42). Este planteamiento pone de manifiesto la relación directa que existe entre el plano socioeconómico de un país y el desarrollo o dominio de las habilidades de lectura y redacción en sus ciudadanos. En ese particular, Daniel Cassany et al. (2004),

dijo que esas “son las armas que debemos esperar que tengan los ciudadanos del presente y del futuro, en una comunidad democrática, plurilingüe y pluricultural, científica y eléctrica” (p. 20).

¿Qué es comprender?

En la conversa se les preguntó a los participantes, qué entendían por comprensión lectora y si podían definir el concepto en sus propias palabras y si conocían algo sobre el proceso. Las respuestas que proporcionaron diferentes aspectos relacionados con el concepto bajo estudio. Tanto los estudiantes como los docentes reflejaron una reflexión profunda sobre los factores que influyen en la comprensión lectora, y su relación intrínseca con el proceso de la redacción, desde perspectivas totalmente complementarias, exponiendo, de tal forma, una visión matizada de los factores que, bajo esta categoría, pudieran influir en el rezago de la comprensión lectora y la redacción.

Una cosa es leer, el acto de leer y otra es comprender... y ese proceso de comprensión de lectura que nos lleva al análisis... Obviamente... van a estar de por medio nuestras experiencias como lectores, que son distintas, y eso influye en ese proceso de comprensión lectora y de análisis... Eso se va fortaleciendo en la medida en que uno como lector crece y adquiere experiencia. (PMC-01)

Para mí, comprender significa que yo me pueda acercar a un texto y pueda conversar con el texto. Pueda sentir, no solo que el texto me dijo algo, sino que también yo reaccioné al texto de muchas maneras... Entender que el texto es un documento vivo al que yo le voy a aportar, y lo que yo le voy a aportar no es lo que aporte mi compañera o compañero. (W. De Jesús)

Las respuestas de estos docentes pusieron de manifiesto la importancia de reconocer que el proceso de comprender trasciende el texto y tiene relación directa con el lector, siendo este quien ocupa el protagonismo dentro del proceso lector. Y es que ese “comprender más allá que entender” y esas “experiencias de vida de los lectores” son las que se aúnan para manifestar un *proceso transaccional* o de intercambio entre el lector y el texto. Es aquí donde coexisten o confluyen la **Teoría de la recepción**, propuesta por Iser (1978) y Jauss (2013), y la **Teoría transaccional** de Rosenblatt (1994). Ambas teorías manifestaron la relevancia que tiene el lector dentro del proceso. Para los efectos, un libro no es libro si no tiene quien lo lea y le imprima un significado. Es ahí donde abarcan las experiencias de vida de los estudiantes en ese proceso interpretativo del texto, creando un intercambio de ideas y de opiniones entre el texto, buscándose a sí mismos dentro del texto, como dijo Iser (1978). Ese aspecto de lo estético y de lo eferente, en donde Rosenblatt (1994) postuló la importancia que tienen las curiosidades, los saberes, los sentimientos y las emociones del propio lector, no del texto, para hallar la belleza y ampliar los conocimientos dentro de ese proceso de pertenencia, identificación y significación que se le da a lo que se lee. En eso se redefine el proceso de comprensión lectora. Pero no se puede perder de perspectiva que el lector quien tiene el protagonismo en el proceso y no el texto. Es el propio lector quien le da significado a lo que lee, llevando a cabo, como dijo Kenneth Goodman (1967), un juego de adivinanzas (*guessing game*) psicolingüísticas, en el que “implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje” (p. 127). Según Kenneth Goodman, durante el proceso de lectura, el lector va asimilando una serie de señales o pistas, a través del código escrito (perspectiva grafofónica, sintáctica y semántica), con las cuales puede llevar a cabo un proceso de

anticipación y hacer conjeturas de aquello que no ha pasado o que puede pasar en el texto, lo que le lleva a conectar con el texto en un proceso de tanteo y error.

A juicio del investigador, estos son elementos que los estudiantes practicantes no expresaron en sus respuestas, al parecer por desconocimiento, aunque estuvieron cerca de algunas de las ideas, pero sin ponerles nombre y apellido. Resultó importante señalar que los estudiantes practicantes deben tener conciencia de que los procesos de lectura y redacción se dan de forma integral, que son un proceso de construcción dual del conocimiento y de desarrollo del pensamiento. Como planteó Frank Smith (1986), los hablantes necesitan pertenecer al *club* con el cual se identifiquen dentro de los aspectos de su oralidad, situación que se ve marcadamente en las nuevas generaciones. Asimismo, ocurre con la lectura, en donde los más experimentados aceptan a los menos experimentados, creándose una colaboración entre esos hablantes y lectores que les beneficia dentro de muchos aspectos sociales, lingüísticos y psicológicos, entre otros. Partiendo de esa necesidad natural de seres sociales y de relacionarse con otros dentro de un círculo o grupo, todo esto llevó a cuestionar, ¿pertenecen los estudiantes practicantes al club de conocedores de estas teorías y sus teóricos? ¿Estarán conscientes de que los procesos de lectura y de redacción tienen una profundidad mayor para la construcción de conocimientos y el desarrollo del pensamiento de cada individuo?

En mis palabras, la comprensión lectora es, más bien, lo que se extrae del texto.

Cómo los estudiantes, en este caso, pueden entender lo que se dice... detrás de lo explícito, es decir lo que está oculto en el texto. (PEP-01)

Comprensión lectora, para mí, es poder recoger del texto aquellas ideas, imágenes, sentimientos que nos provoca y poder extrapolarlo a la vida diaria.

(PEP-02)

En las respuestas de estos participantes, valdría destacar que ambos le dan importancia o crédito a la profundidad y la criticidad dentro del proceso de la comprensión lectora, aspecto de gran relevancia, pero les falta ampliar el concepto de *leer, comprender* y, por ende, la redacción como parte esencial del proceso. Por lo cual, en efecto, se observó que no están conscientes de que los procesos de lectura y de redacción tienen una profundidad mayor para la construcción de conocimientos y el desarrollo del pensamiento de cada individuo. Leer no es otra cosa que comprender. Así lo plantearon Ferreiro y Teberosky (1979) al decir que leer es *construir el significado* de aquello que se lee, más allá de *decodificar* los signos lingüísticos que se emplean para darle forma al texto. No hay comprensión si no hay lectura y no hay lectura sin comprensión. Fuera de ese aspecto, el proceso sería meramente mecánico, lo cual no implica leer verdaderamente. Se observó, entonces, la necesidad de que los estudiantes practicantes entiendan que el protagonismo dentro del proceso lector lo tiene el propio estudiante que lee y no el texto, ya que es él o ella quien le da significado a eso que lee. Es esa transacción que debe crearse entre el texto y las experiencias previas del lector lo que conforman verdaderamente el proceso de la comprensión, el cual se da dentro del *marco comunicativo* entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1994). Toda esa magia se genera a través de ese diálogo que debería emplearse, así como promoverse y modelarse por el educador y el estudiante como lector dentro del escenario educativo.

Comprender va más allá

Leer es comprender, según dijo Daniel Cassany (2004). Con esta postura, los participantes destacaron la importancia de entender el texto más allá de lo explícito o de la palabra escrita, lo que implicó para el investigador una comprensión profunda del proceso. Aunque es importante destacar, que para que se pueda lograr ese aspecto se deben fomentar la profundidad del pensamiento y la criticidad dentro del proceso de enseñanza. Mencionaron, además, la necesidad de comprender el vocabulario y lo que está implícito en el texto (lo subjetivo), por lo que se pudo considerar la oportuna presencia de una conciencia o entendimiento de las dificultades que pueden surgir en el alumnado debido a la falta de vocabulario o ante la falta de dominio en habilidades esenciales como la inferencia.

Comprender es más allá que entender. Comprender es internalizar, indagar...

Tener la capacidad de registrar no solo lo literal que se presenta, sino, también, cómo funcionan las imágenes o las figuras retóricas. ¿Qué generan? ¿Qué podemos interpretar a través de esas imágenes? ¿Cómo resaltar o distinguir si hay ironía, si hay parodia o sátira? (PPM-02)

Esta respuesta del docente puso de manifiesto la importancia de no quedarse en el nivel literal, sino llevar el proceso de pensamiento a los demás niveles de profundidad, en donde se pase de lo literal (explícito) para trascender al nivel literal (subjetivo) y llegar al nivel crítico (analítico y evaluativo) del proceso lector (Macay-Zambrano y Véliz-Castro, 2019). Por su parte, tal como plantearon Medina y González (2021), tomando como base el modelo de comprensión lectora de Van Dijk y Kintsch (1983), dentro del proceso de lectura es esencial que el lector pueda llevar a cabo un proceso inferencial, en el que

integre, al proceso lector, sus esquemas mentales sobre el conocimiento que tiene del mundo o de su entorno, para así ir construyendo el significado del texto, dentro de etapas trascendentes que van desde el antes, durante y después de la lectura, para así llegar al nivel criticidad que espera que pueda construir el lector, como parte del proceso de construcción de su conocimiento y de la profundidad del pensamiento. Esto le imprime un marco de individualidad al proceso lector, tomando como base el modelo de Instrucción Diferenciada que propuso Carol Ann Tomlinson (2008) en el que se reconoció la importancia de las diferencias personales y socioculturales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los diversos escenarios educativos.

Asimismo, los participantes destacaron la importancia de poder relacionar el texto con la vida diaria, lo que llevó al investigador a entender que los entrevistados sugerían una comprensión más contextualizada y aplicable del proceso de lectura. Tal como plantearon Fariñas (2009), en plena declaración de las nociones sobre la teoría *vigotskiana*, la lectura (la escritura también) es una actividad que refuerza nuestro pensamiento y nos lleva a un proceso interior de leernos a nosotros mismos (Cánovas-Marmo, 2009). Además, los participantes mencionaron que la lectura comprende un proceso de adquisición de saberes que parten de la información de los textos, lo que sugirió considerar los grandes beneficios que se pueden obtener de la lectura, siguiendo así la idea de Rosenblatt (1996) en torno al lector *estético* (se refiere al acto de presteza en que se centran la atención, vivencias, emociones e intereses del lector dentro de la lectura) y *eferente* (aquello con lo que se queda el lector luego de experimentar el acto de leer). De ese modo, se resaltó la importancia de promover un *lector autónomo* en cada individuo, tal como lo definió Ruiz-Bejarano (2019) en su artículo *Del placer de la*

lectura al deseo de leer: el aprendizaje del buen lector, un lector autónomo es aquel que tiene la disposición, la autodisciplina y la autorregulación o la iniciativa para llevar a cabo el proceso lector y dedicarse a la lectura, sin que medie una orden externa que le indique cuándo, cómo, dónde o por qué llevar a cabo el acto de leer. Esta idea planteó una visión del proceso de la comprensión lectora dentro de múltiples niveles, dentro de la naturaleza holística del ser humano. Para ello, se determinó que era importante que los estudiantes pudieran conocer o entender el significado de las palabras (vocabulario) y las ideas de un texto (antes de la lectura), para que así logran escalar en la lectura más allá de las palabras y darle significado al texto, lo que sugirió, de parte de los entrevistados, una comprensión integral del proceso lector.

¿Qué es el proceso de redacción?

Ante las preguntas de qué entienden por redacción y cómo podrían definirla en sus palabras, así como si conocen algo sobre el proceso, las respuestas de los participantes ofrecieron perspectivas sobre la redacción desde diferentes ángulos. Por ejemplo, los estudiantes consideraron la redacción como el acto de escribir, lo que sugiere una comprensión elemental del concepto. Enfatizaron la función comunicativa del proceso de redacción, aunque la mayoría no profundizó en aspectos específicos de la redacción, como la estructura del texto, la coherencia o la expresión de ideas.

La redacción, en su forma simple, entiendo que es escribir. (PEP-01)

Poder poner, a través de la codificación (que para nosotros es el alfabeto), a través del idioma español (en ese código), lo que pensamos, lo que sentimos. Creo que eso para mí es la redacción. (PEP-02)

Bueno, para mí la redacción es tener buena ortografía. En caso de que se ya una redacción más creativa, poder redactar algo que vaya bien conectado con el tema principal, qué es de lo que quiere redactar; que esté bien enlazado con los temas secundarios, que tenga coherencia en sí, en general. (PEP-03)

Solo ese último participante mencionó la necesidad de que los textos cumplan con los elementos de coherencia y conexión temática entre las ideas, lo que podría sugerir, a impresión del investigador, una gran necesidad en el conocimiento de teorías y estrategias que les permitan ampliar su visión básica de la redacción, enfatizando la función que tienen la ortografía y la gramática dentro del proceso de lectura y de redacción. Como publicó Montolí (2020), “de la misma manera a caminar se aprende andando (que es gerundio), la mejor forma de aprender ortografía es leyendo y también la manera óptima de aprender gramática” (p. 143). Esta postura hace necesario entender que la gramática y la ortografía deben trabajarse de forma contextualizada en los procesos de lectura y redacción, de manera integrada. Por su parte, se pudo observar que los estudiantes enfatizaban una estrecha relación del proceso de redacción con la capacidad de expresar los pensamientos, ideas, emociones y sentimientos a través del lenguaje escrito. En ese punto, se hizo referencia a lo que dijo Álvarez (2013) “la escritura tiene una importancia muy considerable en la vida social del individuo... es una herramienta para transformar las vidas, para crear aprendizajes más profundos... sirve también para conectar al individuo con el conocimiento colectivo del mundo” (p. 67).

Por su parte, las respuestas de los docentes abordaron la importancia de la práctica y la mejora continua de la redacción, dentro del proceso que se lleva a cabo en la sala de clases. La importancia de exponer a los estudiantes a experiencias que los lleven a

desarrollar la escritura creativa como un proceso relajante y un tanto lúdico en torno al uso de las palabras. Los docentes ampliaron más sobre el concepto, relacionándolo con las etapas del antes (preescritura), durante (escritura) y después (revisión) de la redacción.

Redacción es la conciencia de que yo tengo la posibilidad de expresarme a través de la palabra escrita... y que la palabra escrita está ahí para mi expresión... Hay un espacio de libertad absoluta y hay un espacio de edición del texto. (W. De Jesús)

Yo creo que son procesos que no se pueden dar sin la ayuda del otro. Yo creo que son procesos que deben ser complementarios. O sea, necesitamos de la lectura para fortalecer la escritura y necesitamos de lo que se escribe para fortalecer la lectura. Van de la mano. (PMC-01)

Redactar es un arte. Para mí, es un arte, y, claro, en propósitos mecánicos, más significativo y simple, es poder comunicar por escrito algún mensaje que tenga coherencia y cohesión, que mantenga una unidad estructural en este caso. Pero es un arte... es un arte porque requiere estilo. (PPM-02)

Esas respuestas de los docentes compaginaron con las ideas que se presentaron sobre el proceso de lectura, en la medida en que el individuo conecta con el proceso. Esa conexión que se tiene con el texto, como lector, es la misma que se tiene con aquello que se escribe. De esa forma se puede relacionar con la idea que propuso Frank Smith (1986) y que reafirmó Daniel Cassany (1987), en la que destacaron la importancia de leer como escritores y de escribir como lectores y el hecho de que se aprende a escribir escribiendo y se aprende a leer leyendo.

Nuestros estudiantes pueden escribir oraciones, pero lo que hacen es que unen oraciones. No todos tienen esa conciencia de la cohesión, de tener una coherencia en lo que se está diciendo o exponiendo, sino que lo hacen como en estilo mosaico. Escribo aquí y allá; entonces es como establecer un “escribir” de acuerdo con cómo se habla informalmente. Pero la redacción requiere un proceso de más cuidado, y el cuidado implica tener una conciencia de que cuando voy a exponer o voy a hablar sobre un tema debo mantener varias cosas: primero, la atención de ese a quien le estoy escribiendo; la claridad, que se entienda desde la primera oración. Muchas veces se puede ir de manera inductiva o deductiva... no hay problema si quiere ir de lo específico a lo general o de lo general a lo específico... Redactar, en principio, es poder transmitir por escrito una idea, un pensamiento que mantenga esa coherencia, pero no es como lo consideran ellos.

(PPM-02)

Con el ejemplo de esa respuesta de uno de los participantes, los docentes resaltaron también la necesidad de enseñar a los educandos la importancia de la coherencia y la claridad que debe tener un texto, destacando que la escritura debe mantener una estructura lógica y ser comprensible desde la primera oración. Resaltaron que la redacción no se trata simplemente de unir oraciones, sino de transmitir ideas de manera efectiva y coherente. Reconocieron que la redacción es un arte que implica desarrollar un estilo y requiere cuidados en la selección de palabras y la organización del texto, por lo que la práctica debe jugar un papel esencial dentro del proceso. Fue importante destacar que, en ocasiones, en algunos escenarios educativos, no se enseña la redacción como proceso y se pasa más tiempo copiando que escribiendo. Como dijo Emilia Ferreiro,

junto con Ana Teberosky (1995), copiar no es escribir y leer no es descifrar. Además, a juicio del investigador, es el arte del lenguaje al que menos tiempo se le da porque venimos de una educación tradicional que no enseñó a redactar como parte de un procedimiento estructurado y consciente, que debe estar enfocado en el proceso más que en el producto.

La enseñanza del proceso de redacción representa un desafío en sí mismo, por lo que los profesores señalaron varios de ellos en sus exposiciones, como la falta de atención a las necesidades individuales de los estudiantes, la resistencia de algunos maestros a dedicar tiempo a la revisión y edición de los escritos de los estudiantes (por el tiempo que les toma para llevar a cabo el proceso), y la dependencia excesiva en la enseñanza de la gramática en lugar del desarrollo de habilidades de redacción. Eso trajo otro cuestionamiento, ¿cuál debe ser la mejor forma de enseñar la gramática? ¿Conocen los maestros estrategias de cómo trabajar la gramática y la ortografía de forma contextualizada a través de la lectura y la redacción?

A ese asunto, resultó importante destacar que la enseñanza de la gramática debe darse dentro de una visión metacognitiva del lenguaje o metalingüística, en la que el individuo pueda comprender no solo los conceptos sino el *qué*, el *para qué*, el *cómo*, el *cuándo* y *dónde* se emplearían esos aspectos o conceptos gramaticales que se instruyen en el aula. Esto parte de la teoría de *vigotskiana*, según planteó Fontich (2021), en términos de los planos *inter-mentales* e *intra-mentales* en los que el individuo construye el lenguaje. Siendo así lo *inter-mental* se desarrolla desde el aspecto social y la interacción que tiene el educando con los demás, dentro del espacio en que se desenvuelve para adquirir la lengua. Por su parte, el *intra-mental* es el plano en el que va

construyendo el significado profundo de la propia lengua, para utilizarla como parte de su proceso de comunicación, lo que hace que ambos planos se complementen y se integren plenamente. Desde ese plano interno, es que el educando, según Fontich (2021), debe comprender e interpretar las funciones de la gramática, para así poder llevar a cabo una reflexión profunda del propio lenguaje. De esa forma se partió para considerar el concepto de la importancia de las estrategias de enseñanza que se deben emplear en el proceso.

En el diálogo, se destacó la importancia de implementar estrategias efectivas de enseñanza, como la tormenta de ideas para generar ideas y estructurar ensayos, así como la necesidad del acompañamiento, particularmente, dentro del proceso de redacción, de modo que se le preste importancia a la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky (1988). Ese acompañamiento, dentro del proceso, es parte del andamiaje pedagógico del modelo *vigotskiano*, en el que se pueden propiciar las posibilidades, los medio o espacios de experiencias que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora como de la redacción y el proceso de metacognición en el estudiante. Asimismo, el rol del maestro como acompañante, aspecto apoyado por Gómez-Vahos et al. (2019), quienes también, desde una visión *vigotskiana*, defendieron la postura de que “el rol del docente no debe ser solamente propiciar información y controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el estudiante y el ambiente, siendo el guía o acompañante del estudiante...” (p. 5).

Asimismo, Carol Ann Tomlinson, quien propuso el modelo de Instrucción Diferenciada, expresó, en una conferencia virtual ofrecida para el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

(CPEIP), que “para enseñar, cada alumno necesita tener un desafío y un apoyo apropiado” (Tomlinson, 2021). Es de esa forma que podrían encaminarse hacia el éxito.

Para trabajar con los puntos presentados previamente, resultó necesario destacar lo que planteó Dolz et al. (2009), basado en la visión *piagetiana*, sobre la importancia de tomar en consideración las capacidades de los estudiantes, pero, más aún, las propias estrategias que puedan tener o desarrollar para llevar a cabo el proceso y regular su proceso de aprendizaje. De ese aspecto, se reconoció la responsabilidad que deben tener los estudiantes dentro del proceso, no solo con la comprensión lectora y la redacción, sino con su propio aprendizaje, y, en particular, la responsabilidad o el papel con el que deben cumplir los padres como guías principales del desarrollo integral de sus propios hijos. La carencia de motivación en los estudiantes pudiera ser un factor que, según se consideró, parte de la falta de apoyo familiar, un aspecto al que se enfrentan jóvenes en sus hogares, sobre todo con relación al proceso educativo. En ese punto, cabe destacar que los padres, en muchos casos, no representan un buen modelo para los hijos dentro de los aspectos académicos o en la lectura y la redacción porque carecen de esas destrezas. Estas ideas, propuestas por los docentes, consideran ampliamente lo que planteó Cruz-Aguilar (2020), desde una visión *freiriana*, “el educando necesita entender lo que lee y escribir lo que entiende... leer la palabra obliga a regresar con la lectura del mundo, que implica diálogo crítico, que se da entre hombres que están en permanente proceso de liberación” (p. 202).

Todos somos maestros de lengua

Los profesores de metodología enfatizaron la importancia de que estos procesos de lectura y de redacción se puedan trabajar desde un plano gubernamental de total seriedad, fuera de los parámetros de la política partidista, porque se ha convertido plenamente en un problema de país. Igualmente, resaltaron la necesidad de romper los esquemas pedagógicos y trascender en la visión de estos procesos, de modo que se puedan trabajar dentro de todas las materias, de manera que la responsabilidad no recaiga única o exclusivamente en el maestro de Español, pues todos los docentes son maestros de lengua.

¿Todos los maestros tienen las estrategias y saben cuáles son las estrategias para desarrollar y fortalecer la comprensión lectora? Probablemente, el profesor de Español, sí; pero, por pensar en una materia como física, el profesor de física, ¿conoce las esas estrategias? **Todos deberíamos ser maestros de lengua, pero no todos lo son.** Claro, no es culpa del docente. ¿Qué pasos ha dado el sistema para adiestrar a los maestros en ese sentido? (PMC-01)

Porque en otros países la educación es algo muy serio. No se coge pena y hay un deber: el deber de ser joven es estudiar, saber y prepararse. Ahora tenemos, también, unos problemas muy serios a nivel de universidades, que nuestra gente no quiere estudiar en la Universidad, tampoco están trabajando y no se sabe dónde están. Es toda una incógnita... Así que el problema es grave, pero tiene soluciones. (M.G. Rosado)

En torno a esas respuestas, Quintana y García (2017), demarcaron la idea de que los docentes especialistas de cada una de las disciplinas académicas son quienes mejor

pueden preparar o enseñar a sus alumnos sobre cómo se leen los diversos tipos de textos dentro de su, desde la óptica clínica-pedagógica.

Para marcar un cierre de esta parte de la discusión, los profesores de metodología mostraron una visión detallada de aspectos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora y la redacción, que se dividen en conceptos importantes: el contexto sociocultural, la responsabilidad compartida en el sistema educativo, desafíos en la enseñanza de la redacción, la importancia de estrategias de enseñanza y compromiso de padres y estudiantes dentro del proceso. Se señalaron los factores de diversidad, el apoyo de la familia en el proceso, las presiones sociales y de grupos, así como el estigma que se tiene en torno a la pobre calidad académica que se sirve en el sistema público del país. Ese concepto resaltó nuevamente el cuestionamiento, ¿existirá alguna relación directa entre el contexto sociocultural y el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Afectará directamente el prejuicio académico sostenido que se tiene en torno a la calidad de la enseñanza, la capacidad de los estudiantes del sistema y la calidad de los maestros del Departamento? Estas interrogantes se relacionaron con expresiones de funcionarios de la Agencia, publicadas en prensa radial y escrita. Por ejemplo, el exsubsecretario de Educación, Harry Valentín dijo, el 4 de mayo de 2016, en entrevista radial, que los maestros eran los responsables de las dificultades que enfrenten los estudiantes en la administración de las Pruebas META. Incluso, mencionó que “tenemos un currículo alineado totalmente a la prueba y eso ya está científicamente aprobado... si la escuela sigue el currículo al pie de la letra, el estudiante no debe tener ninguna dificultad a la hora de tomar la prueba” (Cyber News, 2016, párr. 2). Esa es una muestra total y absoluta de que el sistema educativo del país se ha centrado en que los estudiantes salgan bien en una

prueba estandarizada, más que en el asunto de que aprendan para la vida: el *aprender a aprender*, el *aprender a hacer* y el *aprender a ser* (Delors, 1996; Williamson, 2012; Rodrigues, 2021).

Yo cancelo totalmente la idea de que es culpa del maestro. Ser tan general, como han hecho muchas veces los medios, de culpar únicamente al maestro, como si el maestro no pudiera enseñarlo y tuviera la culpa de ese rezago. Para mí, no es una explicación clara. No hace justicia decir que nuestros estudiantes están mal porque el maestro no enseña... Creo que aquí la culpa es compartida a nivel sistémico, empezando por el sistema y currículo... Si fuéramos a señalar culpas, el sistema es el primero que tiene que estar señalado. Yo creo que es mejor reflexionar que señalar. (PPM-02)

Partiendo de la respuesta del participante, se hizo necesario señalar que el problema del llamado rezago es multifactorial, en el cual no solo se debe señalar a los maestros como responsables, sino que el propio sistema debe cambiar su enfoque. En ese mismo año 2016, la Dra. María Medina (catedrática de la UPRRP) expresó, en un panel de discusión realizado en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, que es necesario reevaluar el sistema de evaluación del país (Tejada, 2016). Además, indicó que el propio sistema crea unas condiciones de presión y ansiedad en el magisterio y los estudiantes, de modo que fomenta, en cierto modo, la deshonestidad académica. Por tanto, varias voces han planteado, en estos últimos años, la necesidad urgente de que el sistema se repiense y considere, particularmente, que el proceso educativo no debe estar atado a salir bien o mal en una prueba, razón por la cual se trabajan los procesos del lenguaje de forma tan desarticulada y descontextualizada. El aprendizaje debe ser para la vida, por lo cual las

experiencias de enseñanza que planifiquen los maestros, tomando como base ese llamado “currículo alineado a las pruebas y científicamente aprobado” debe estar enfocado en las competencias de ese *ciudadano global* (Sagaste y Compaired, 2019) que necesitamos y buscamos desarrollar, no para el tiempo presente sino para el futuro. No para unas pruebas, sino para ellos y por ellos mismos; para que se conozcan a sí mismos y a su entorno y autorregulen su formación holística y universal como seres humanos. Porque, precisamente, “la falta de conexión de los aprendizajes con la vida es uno de los puntos clave de la reforma educativa que se está produciendo a nivel mundial” (Zariquiey, 2020, párr. 4).

Perspectivas sobre cómo responder al rezago en la comprensión lectora y la redacción

Las respuestas correspondientes a las preguntas puntuales para esta categoría ofrecieron una visión interesante sobre las motivaciones y perspectivas de los estudiantes practicantes y de los docentes en relación con el rezago en la comprensión lectora y la redacción. Los participantes expresaron sus impresiones, apoyándose de una considerable experiencia docente, sus contextos y la variedad de enfoques con los que han ejercido su quehacer docente, por lo cual se pudo proveer un análisis detallado, tomando como base cada una de las respuestas proporcionadas.

Perspectivas de los practicantes

Dentro de las entrevistas, se les preguntó a los estudiantes-maestros **si creían que la situación del rezago podría resolverse en algún momento**. Las perspectivas de los

practicantes fueron afirmativas. Todos consideraron que, en efecto, la situación tiene solución. Destacaron la importancia de ayudar a mitigar los rezagos en la comprensión lectora y la redacción utilizando estrategias innovadoras para conectar el aprendizaje con la vida diaria de los aprendices, requiriendo que los maestros articulen claramente el propósito del aprendizaje y conecten los conceptos con las aspiraciones futuras de los propios alumnos al proceso de enseñanza. Ese aspecto estuvo enfocado en un “para qué” se aprende, por lo que se planteó la importancia de la pertinencia del proceso. Resaltaron, además, la importancia de que el gobierno pudiera intervenir para promover la lectura y actividades relacionadas con la comprensión lectora, como parte de un quehacer social y cultural del país. En ese particular, cabe destacar que ha habido varias gestiones de gran impacto, particularmente a nivel de empresas privadas y de organizaciones sin fines de lucro (como la Fundación Flamboyán), que han desarrollado proyectos para fomentar el bienestar social por medio de la lectura y la redacción. Ese aspecto se puntualizó ante la posible falta de modelos en el hogar, factor que pudiera deberse a que los padres tampoco tuvieron ese tipo de modelaje dentro de sus crianzas y sus procesos de educación formal. En ese particular, se hizo importante destacar que al no tener el conocimiento o las herramientas para trabajar esos procesos en el hogar (lectura y redacción) no pueden servirles a sus hijos de modelos, en muchos casos. Por lo cual, se enfatizó la importancia de enfocar el proceso hacia la relevancia, el gusto por la lectura y la motivación como mecanismos que bien pudieran mitigar dichos rezagos dentro del escenario escolar, siendo la escuela el espacio en donde se pudieran afianzar estos aspectos tanto para los padres como para los estudiantes y la comunidad en general.

Entiendo que sí. Principalmente, para eso estamos nosotros, para de cierta manera, ayudar a mitigar los rezagos, a mitigar el que los estudiantes ya no quieran estudiar. Es buscar la manera de que eso que se transmite en la sala de clases ellos puedan aplicarlo al contexto real... Buscar qué cosas pueden motivarles a ellos, qué cosas les pueden llamar la atención, y partir de ahí...

(PEP-01)

Fue interesante esa respuesta, pues el participante demostró gran compromiso y disposición para enfrentar el reto que puede representar el llamado rezago dentro de estas dos grandes áreas (compresión lectora y redacción). Igualmente se resaltó la importancia de que pudieran visualizar que el proceso de aprendizaje trasciende las paredes de un salón de clases y que va más allá del propio escenario escolar, que es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida.

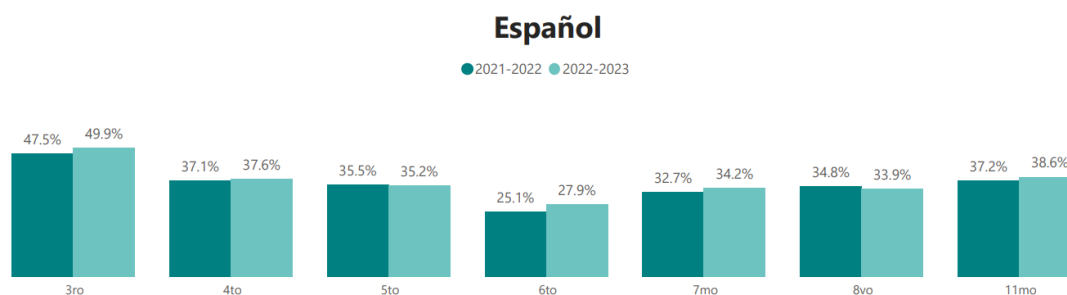
Pues mira, yo pienso que sí. Acompañándome de la esperanza y de mi trabajo como docente, pienso que, como dije, es un asunto de paciencia y de amor. De un año para otro yo no voy a lograr que todos los estudiantes tengan un aprovechamiento más completo, a nivel de comprensión y de redacción, que es lo que estamos hablando... Pero poco a poco podemos llegar a que eso suceda... Sí creo que es un proceso de paciencia y de esfuerzo... sabemos que todos los años esto es un asunto que hay que seguir retomando (el cómo), así estés dando cuarto año o estés dando primer grado. (PEP-02)

Este participante planteó en su respuesta dos aspectos esenciales para entender la magnitud del problema, aunque desde una perspectiva quizás un tanto romántica, idealista, pasional o poética de la función docente. Primero, que es un asunto que no se

resolverá de un día para otro y que no dependerá de la gestión de uno solo. Es un aspecto que se debe tratar con paciencia, amor (cuidado) y el esfuerzo en conjunto de varios sectores, no solo del Departamento de Educación, sino del conjunto de maestros, padres, estudiantes y del país en general. Segundo, es una gestión que deberá trabajarse en todos los niveles, afianzando los esfuerzos desde el nivel elemental. Este último punto se valida sencillamente con dos aspectos fundamentales: 1) “desde las primeras edades, es de vital importancia que se dé prioridad al aprendizaje del lenguaje, formándolo a nivel expresivo y comprensivo” (Gómez y Sevilla-Vallejo, 2023, p. 170); 2) según el informe del Departamento de Educación (2023) los resultados de las pruebas META, del año académico 2022-2023, fueron disminuyendo a partir del 4to grado hasta el 6to grado, partiendo desde un 49.9 % en el 3er grado, para un 37.6 % en 4to grado, 35.2 % en 5to y 27.9 % en 6to grado. Ya en el 7mo volvieron a subir los números de *proficiencia* (promedio de dominio) con un 34.2 %. Ese mismo patrón se observó en los resultados del año académico 2021-2022, según se podrá apreciar en la siguiente figura.

Figura 6

Gráfica comparativa de resultados de las pruebas META por grados, de los años académicos 2021-2022 y 2022-2023



Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2023)

Bueno, yo entiendo que sí, siempre y cuando se tomen las medidas y los procedimientos, que les permitan a los estudiantes entender y que puedan ver la realidad de que la redacción y la comprensión lectora sí son herramientas increíblemente útiles. (PEP-03)

En su respuesta, este participante dejó clara la necesidad de que los educandos puedan comprender la pertinencia de los procesos de lectura y redacción para la vida misma, considerando, en tal modo, la importancia de trabajar dichos procesos de forma contextualizada. En ese particular, resultó importante mencionar que el propio informe, suministrado por el Departamento de Educación (2023), indicó que en el nivel secundario la materia de prioridad es Matemáticas, en vez de Español, que aparece como materia prioritaria solamente para el nivel elemental, grados 1ero a 3ero, según se podrá apreciar en la siguiente figura.

Figura 7

Materias de prioridad por grado (2022-2023)

Nivel Primario		Nivel Secundario	
Grado	Materia	Grado	Materia
1ro	Español	9no	Matemáticas
2do	Español	10mo	Matemáticas
3ro	Español	11mo	Ciencias
4to	Inglés	12mo	Matemáticas
5to	Inglés		
6to	Matemáticas		
7mo	Matemáticas		
8vo	Matemáticas		

Nota. Datos suministrados por el Departamento de Educación (2023)

Esto obligaría a preguntar, ¿qué bases se utilizan para establecer únicamente el Español como materia de prioridad en el nivel elemental de 1ero a 3er grado? ¿Tendrá algún efecto directo ese factor de prioridad en la materia con el manejo de los resultados del área de Español y la consideración de las estrategias o mecanismos para lograr mayor *proficiencia*? ¿Realmente se debe mantener el Español como materia de prioridad solo en los grados primarios? Estos son aspectos para repensar y reflexionar en torno al llamado rezago.

Por otro lado, uno de los participantes destacó la importancia de establecer expectativas realistas y celebrar pequeños logros dentro del proceso. Además, enfatizó la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes a lo largo del tiempo y de las dinámicas en la sala de clases, llevando a cabo acomodos razonables aún sin necesitar que el estudiante haya sido diagnosticado con una condición, lo que aludió al Modelo de Instrucción Diferenciada, tomando la idea que expresó Carol Ann Tomlinson en la conferencia virtual ofrecida para el Ministerio de Educación de Chile, a través del CPEIP, “Seguimos enseñando como si los estudiantes de una edad determinada fueran esencialmente iguales” (Tomlinson, 2021). Esto plantea la importancia de individualizar el aprendizaje, de modo que se pueda responder a las necesidades particulares que pueda presentar un alumno, específicamente dentro de los procesos vitales de la comprensión lectora y la redacción.

Consideraciones de los practicantes para responder o trabajar con el rezago

Se les cuestionó a los participantes sobre cómo consideraban responder o trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los alumnos del nivel

secundario, cuando, en un futuro cercano, les tocara formalmente estar a cargo del proceso de aprendizaje dentro de sus salas de clase. Las respuestas de los estudiantes-maestros mostraron una perspectiva interesante al proponer, entre otras cosas, lo siguiente:

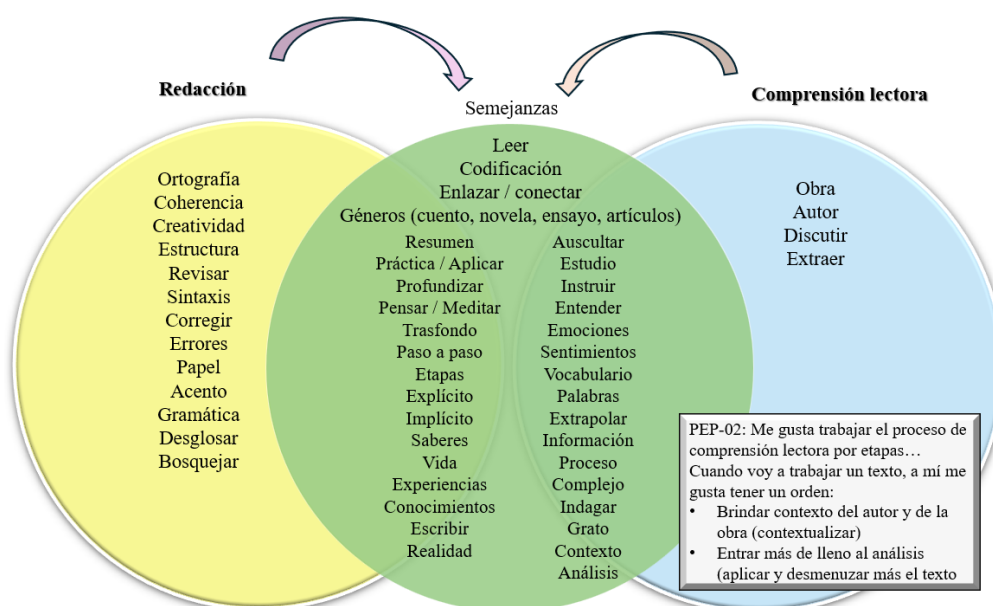
Me encantaría tomar un día en la semana (puede ser el viernes) para dedicar esa hora para un día de lectura semanal. Por ejemplo, tomar algún cuento, algo que me parezca interesante, a raíz de lo que está pasando de acuerdo con los contextos sociales. Buscar alguna lectura que se asemeja un poco a eso, traerla a la sala de clases, discutirla con ellos, mandarles a redactar algo de opinión o alguna reflexión. Y, así, ver cómo ellos pueden atar eso que está pasando hoy en día y cómo se puede transmitir en un cuento... De igual manera, podría tener en el salón una libreta en la que ellos puedan escribir cómo se sienten, algo que ellos me quisieran decir y, de cierta manera, utilizar esa herramienta (aunque son cosas sencillas) para que ellos puedan ir redactando. Y creo que va a llegar el momento en que esa sea su forma de desahogo. Van a tomar ese tiempo de escribir para lo que sea que ellos necesiten. No necesariamente tiene que ser algo malo o bueno, sino para escribir lo que a ellos les interese. (PEP-01)

La respuesta de ese participante demostró el interés en buscar nuevas formas, variadas y diferentes, que permitan salir de la rutina y proveer espacios para la recreación por medio del acto de leer y para la expresión activa por medio de la redacción, partiendo del propio proceso lector. Ese enfoque se centraría, a juicio del investigador, en hacer que tanto la lectura como la escritura resulten significativas y relevantes para los alumnos, fomentando así su interés y compromiso con dichas habilidades.

Aunque resultó interesante que, en términos generales los estudiantes no interrelacionaron del todo los procesos de lectura y redacción como aspectos integrados e, igualmente, no visualizaron los aspectos de gramática y ortografía como aspectos que deben enseñarse de forma contextualizada por medio de la lectura y en función de la redacción. Esta perspectiva de los practicantes se puede observar en la siguiente figura.

Figura 8

Perspectivas de estudiantes practicantes sobre elementos interrelacionados con la comprensión lectora y la redacción



Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Aunque expresaron relación en una mayor cantidad de aspectos o conceptos, existen ideas o formas del proceso de redacción que aún no relacionan con la lectura y que no conciben trabajarlos de forma integrada en el proceso. Igualmente, le dan mayor

importancia al texto en vez de proveerles un mayor protagonismo al estudiante como lector, según lo que planteó Rosenblatt en su teoría transaccional.

Pero más allá de todo ese aspecto, que bien se pudiera trabajar con una base sólida en teorías y con estrategias prácticas que pudieran ofrecerles un enfoque mejor en el proceso, fue importante resaltar que tenían una idea clara de cómo dirigir el proceso, de manera que la redacción y el proceso lector fuera pertinentes para el individuo y que resultara de beneficio para, sobre todo, establecer un proceso de total libertad para el aprender, promoviendo que el estudiante le pueda dar significado y pueda autorregular su aprendizaje.

Yo creo que voy a seguir apostando a que sigan escribiendo, dentro de la sala de clases, a que se sigan leyendo en voz alta, a que hagamos lecturas de relevo. A que evaluemos cuando escribimos, «vamos a evaluarnos: ¿qué escribiste mal, en qué tienes dudas?» Para mí, hay que hacer del salón de Español un espacio seguro, donde ellos se sientan en la libertad de poder equivocarse y decir, «maestra, yo no sé acentuar. Yo no sé si esa palabra lleva acento o no; si se escribe con *s* o con *c*, si se escribe con *z*». Partiendo de ahí, si yo logro que mi salón de Español sea un espacio seguro, pues todo lo demás va cayendo, y ellos van a sentir la libertad de que pueden escribir y redactar equivocándose, pero sabiendo que la maestra, hasta el final del proceso, los va a acompañar... (PEP-02)

Este participante planteó la importancia de que, como dijo Loma (2016), el aula pueda ser una zona libre de *prejuicios lingüísticos*. Por eso la importancia de crear un ambiente seguro, en el que los alumnos se sientan cómodos para cometer errores y expresar sus

dudas, teniendo a su vez el espacio para fomentar la práctica de la escritura y la lectura, así como brindar la retroalimentación constructiva, de tal modo que el proceso no sea uno punitivo ni traumático para el individuo. Resulta importante que tanto el educador como el alumno puedan entender que es válido cometer errores en el proceso y que de esos errores se debe aprender, sin burla y sin vergüenza alguna. Tal como dijo De la torre (2004), “No hay peor error que el creer que uno no se equivoca... Acepta el error como algo natural al proceso... Los errores dejan de tener su carga negativa para (ser) categorías de información para el profesor y el alumno” (pp. 88-90).

Debería aprovechar que soy un maestro bastante joven, un tanto contemporáneo, que entiendo bastante los gustos y las particularidades de las generaciones que van subiendo. Yo nací en una generación que ya la rodeaba la tecnología, la internet y, por lo menos, tengo conocimiento de ciertas cosas y ciertos aspectos en los que las generaciones de hoy en día hallan sus gustos y sus intereses. Por lo menos, eso me ha ayudado mucho a poder conectar con ellos (en la Práctica). Conectar el español, un poquito, con esos temas suele ser complejo, pero siempre se puede. Y ese conocimiento que tengo, que quizás no tengan unos maestros de mayor edad, pues aprovecharlo, para poder impactar, de manera más eficaz, a las generaciones que van subiendo. Quizás, a través de eso, inspirar motivación y brindar propósito a lo que se está impartiendo... Un dinamismo que vaya más enfocado a esas generaciones, esa es mi idea a futuro, para poder impactarlos de una forma más eficaz. (PEP-03)

Este participante apostó a un aspecto muy interesante como resultaría ser el “acoplamiento generacional” entre el maestro y el alumno. Según García-Hernández et

al. (2021), “es menester entender esas diferencias generacionales para poder vislumbrar los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje...” (p. 1). Es importante que podamos ser conscientes de esas diferencias generacionales, y las características que se demarcan en cada una (preferencias, intereses), para considerarlas más que entenderlas. La observación y la investigación sobre este tema, por parte del educador, sería un factor esencial en el proceso, pues, como facilitador, es quien está llamado a planear y controlar el ambiente de enseñanza y aprendizaje en el que deberán coexistir dichas diferencias, todo con la finalidad de evaluar necesidades, analizar los mecanismos, tomar decisiones concienciadas y solucionar problemas medulares que puedan afectar en el camino. En ese sentido, los participantes propusieron, entre otros aspectos, utilizar ese conocimiento de lo moderno para hacer que el proceso de enseñanza sea más dinámico y relevante para los alumnos, lo que podría aumentar su motivación y compromiso con la comprensión lectora y la redacción, centrando así los esfuerzos en adaptar las estrategias de enseñanza a esas características y preferencias de las generaciones actuales. En este particular se pudieron considerar aspectos importantes que se resaltan en los modelos de la Instrucción Diferenciada y en el aula invertida, tal como planteó el portal estadounidense *Reading Rockets* (The Access Center, 2004) se debe trabajar, por ejemplo, un inventario de intereses del individuo, para así crear un perfil del estudiante que le sirva al docente para llevar a cabo una planificación de la enseñanza que responda a esas necesidades individuales y delinee las experiencias o estrategias que puedan resultar efectivas para motivar el aprendizaje del alumno. Asimismo, tal como planteó C.E. Patrón (2022):

El aula invertida se incorpora dentro de la formación integral, la cual es un proceso que busca el desarrollo pleno del ser humano tomando en cuenta cada una de sus dimensiones, tiene como objetivo central la consolidación de los alumnos como estudiantes, es decir que logren el máximo aprovechamiento de su esfuerzo, y como seres humanos sean valiosos y creativos. (p. 7)

Por tanto, el aula invertida representaría una buena forma de abordar las necesidades de los individuos, al promover un aprendizaje más individualizado y colaborativo a la vez, enfocado en la autorregulación, de modo que los estudiantes puedan explorar los diversos temas o conceptos fuera del aula, para explorar e investigar según sus propios intereses y poder aplicar o estructurar los conceptos dentro del aula, de una forma activa y dinámica, lo que le imprimiría una gran relevancia a la integración de la tecnología dentro del proceso, tal como lo recomendaron los propios participantes de este estudio.

Perspectivas sobre otros aspectos puntuales en la discusión del tema

En otro punto de la discusión, se les preguntó a los practicantes **cuál era su opinión sobre el estigma o comentario generalizado en el que se ha planteado, dentro de diversos escenarios educativos, que a los estudiantes no les gusta leer**. Sus respuestas fueron contundentes y coincidentes al indicar que no creen que a los estudiantes no les guste leer. Por ejemplo, estos participantes opinaron:

Pues no pienso que no les guste leer. Más bien, pienso que lo que se les da o lo que está en el currículo no les interesa. Porque, sí, les gusta leer, porque, por ejemplo, ellos pueden entrar a Instagram, pueden entrar a Twitter y lo que están

haciendo es leer. No es que no les gusta leer, es que lo que se les está proveyendo en el salón de clases no les interesa... (PEP-01)

Pues yo no pienso de esa forma. Yo pienso que no es que no les gusta leer; es que, como todos, hay textos que nos gustan y hay textos que no nos gustan. Y como maestra, he tenido que descifrar cuáles son esos textos que, de acuerdo con sus intereses o a sus capacidades, a ellos pudieran llamarles la atención y hacer que quieran leer. (PEP-02)

De ese modo, consideraron que la falta de interés pudiera deberse a la desconexión entre los textos que se les proveen en el currículo y sus propios intereses y contextos.

Destacaron la importancia de hacer que los textos sean relevantes y comprensibles para los alumnos, incluso si provienen de períodos históricos diferentes. Enfatizaron la importancia de buscar maneras de hacer que la lectura sea interesante y significativa para los educandos, conectando los textos con su realidad actual y sus intereses personales.

Es algo que, hasta cierto punto, nos aplica a todos, porque yo les digo a mis estudiantes, «a mí me gusta leer cuando lo que estoy leyendo son temas que a mí me encantan y me fascinan, pero si son temas que son un poquito más difíciles, obviamente, se me hace más complicado». Yo entiendo que siempre hay una manera de llevarles lo que se les quiere enseñar de una forma que a cualquier generación le pueda gustar. Quizás a esta generación le gustan un poquito más las redes sociales, la tecnología. Pues entiendo que, a veces, hacer la conexión entre un tema más rústico, como, por ejemplo, *El jíbaro*, de Manuel Alonso, o todos esos textos más antiguos, puede ser un poquito más complicado; pero siempre hay una manera, siempre hay una forma. (PEP-03)

En resumen, la idea de que no les gusta leer es incorrecta o errónea, porque, según reiteraron, los alumnos se enfrentan a un mundo donde la lectura se ha diversificado a través de los medios digitales (aspecto que se avala con Cassany, 2015), por lo que propusieron la opción de adaptar los enfoques de enseñanza para hacer que la lectura sea atractiva para los jóvenes, incorporando, entre otras cosas, la tecnología y los medios digitales en el proceso educativo. En sus respuestas, argumentaron que muchos estudiantes aún demuestran interés en la lectura, aunque quizás no en los textos seleccionados en el currículo, destacando así la importancia de seleccionar textos que no solo satisfagan los intereses y las necesidades de los individuos, sino también que reconozcan y valoren la diversidad de perspectivas y sus propios estilos de aprendizaje, además de considerar y darle importancia a la validez cultural e histórica que se pueden ampliar por medio de los textos.

Estas respuestas trajeron como punto de análisis la divergencia que existe entre el currículo (como documento de política pública) y la didáctica, según lo planteó Díaz-Barriga, A. (2021).

El currículo responde a la organización de contenidos que permitirán la formación de ciudadanos productivos, con conocimientos que permitan una competencia internacional. Para lo cual se apoya en múltiples prescripciones de corte burocrático, la entrega de la planeación didáctica, el informe del avance del curso... y las evaluaciones a gran escala nacionales e internacionales, que finalmente determinan el grado de dominio de los contenidos por parte de los estudiantes... Corresponde a los docentes apropiarse de ese currículum establecido para desarrollarlo en el aula. Ciertamente que ya superamos la etapa

en la que el currículum pensado era concebido solamente como el conjunto de instrucciones que tienen los docentes para su actuar en el aula. (pp. 3 y 4)

El currículum representa esa versión técnica y a veces hasta poética de los que se pretende implementar y lograr dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases, pero es el educador quien debe armonizar ese proceso con las necesidades y los intereses de los educandos, para que así pueda ser efectivo el proceso. Es el educador quien fungiría como facilitador o guía dentro de ese proceso, de modo que pueda adaptar las estructuras conceptuales, pragmáticas y teóricas del currículum a las realidades con las que se enfrenta en el aula.

Por otro lado, las respuestas de los practicantes presentaron la idea de que los estudiantes llevan a cabo un proceso de lectura y de redacción que se minimiza o al que se le resta crédito o importancia, y es parte de lo que realizan en su cotidianidad al leer textos publicados en las redes sociales, como lo que escriben ellos o publican en sus propias redes. Daniel Cassany puntualizó este aspecto en una de sus publicaciones (2021), señalando:

El lenguaje no es neutro, como dijimos, sino que carga con los significados y las connotaciones con que lo han usado nuestros ancestros en la antigüedad. Por ello, leer críticamente constituye una operación delicada para identificar esos matices y poder valorar su origen y su importancia... La criticidad es compleja cognitiva, sociocultural, filosófica y tecnológicamente... Lo crítico está en todas las disciplinas y varía entre grados y cursos, lo que hay que trabajarla a lo largo del currículum y en todos los niveles... La lectura es dinámica y varía en el tiempo...

La necesidad de lo crítico está en el papel, en la pantalla, en las redes sociales, en la calle, en los videos. (pp. 14-17)

Por lo cual se hace urgente y necesario que se reevalúen los aspectos didácticos y curriculares, de modo que, además de armonizarlos entre sí, puedan responder a esas necesidades generacionales e intereses particulares de los estudiantes, con el fin de que el aprendizaje pueda ser significativo para ellos.

Otra de las preguntas que se les realizó a los estudiantes fue acerca de **su opinión en cuanto a la forma abreviada que utilizan los estudiantes para escribir, en ocasiones, dentro de los trabajos académicos, similar a la forma en que escriben en las redes sociales**. Uno de los estudiantes se expresó al respecto, reconociendo que ese acto representa un desafío que se debe atender. Mencionó haberlo visto y corregido, con bastante regularidad, tanto en exámenes como en trabajos escritos.

En un contexto cotidiano, un ambiente familiar, un ambiente entre amigos, pues no lo vería mal que ellos escribieran o textearan de esa manera, porque yo misma lo hago. Pero sí, sé que al utilizar muchas abreviaturas se va perdiendo el sentido y, a veces, cuesta más distinguir qué palabra voy a utilizar, y puede afectar a la hora de redactar... Sí, sé que tiene su forma un poco negativa, que influye a la hora de uno redactar formalmente. (PEP-01)

Creo que hay que darle duro a eso, porque es una realidad. Ya muchos de ellos redactan así regularmente y con los textos se les va quedando esa grafía con las letras juntas que simbolizan algo. Lo he tenido bastante en mis exámenes... lo he trabajado, primero, poniéndoselo en las instrucciones: «Recuerda que las palabras

se escriben completas, que no se abrevian, que estamos en un examen de Español, etcétera, etcétera...». Y les recuerdo que la belleza del lenguaje también está en cómo se escribe... y que dejen las abreviaturas para cuando hablan con las mamás por *Whatsapp* y cuando escriben en *Facebook* o para cuando quieran, pero que en el salón de Español usamos las palabras con corrección y las escribimos correctamente. (PEP-02)

En esas respuestas se destacó la importancia de que el lenguaje puede variar y el uso que se le pueda dentro de diversos contextos. Es responsabilidad del maestro poder concienciar a los estudiantes sobre ese factor, de modo que puedan desarrollar el *registro lingüístico* que les permita emplear el lenguaje según la situación comunicativa, ya sea formal o informal (Marco y Colomer, 2006).

Por otro lado, se les preguntó **su opinión sobre la enseñanza de los textos clásicos, si debían trabajarse en la sala de clases o si debían cambiarse por textos actuales**. Varios estudiantes se expresaron al respecto reflexionando sobre la importancia de que los jóvenes conozcan la cultura y el pasado de su país, especialmente para compararla y contrastarla con el contexto actual.

Me he ido convenciendo de eso, porque a mí, por lo menos en un momento, se me hacía complicado entender un poquito más allá... pues me di cuenta de que sí, que conocer la cultura de antes (cómo era antes a cómo es ahora) también nos brinda una perspectiva de la realidad que estamos viviendo. Es parte de nuestro pasado (de cómo las cosas se hacían antes) y eso también afectó a cómo las cosas

se hacen hoy, y ciertas particularidades en nuestra cultura como puertorriqueños...

Así que, sí, he adquirido esa perspectiva a lo largo de la Práctica. (PEP-03)

Partiendo de esa respuesta y, en términos generales, los practicantes se basaron en la perspectiva de orientar a los alumnos sobre la idea de dónde venimos y hacia dónde vamos. Fue interesante ver cómo el estudiante-maestro abrió su noción sobre este aspecto justo en el momento en que se destacó en su Práctica, motivado por su maestra cooperadora. Surgen entonces varios cuestionamientos, ¿de no haber tenido esa experiencia, hubiera echado a un lado los textos clásicos por entenderlos como obsoletos y fuera del contexto espacio-tiempo y actualidad? ¿Realmente son necesarios los clásicos dentro del currículo? Sí es importante reconocer y entender la importancia de que los alumnos conozcan y comprendan los aspectos culturales, políticos, históricos, sociales y económicos de Puerto Rico por medio de la literatura clásica, así como de otros países, como un medio fundamental para entender el presente y cómo se han formado ciertas realidades y contextos del mundo. Esa es una de las funciones que tiene la literatura, según las definió Fournier (2002), delineando su trascendencia y valía dentro de los diversos ángulos del pensamiento humano. “El escritor no puede decir lo mismo en todas las épocas, porque cambian las condiciones y las características de la sociedad” (p. 8). Por lo que, así como cambian las sociedades, cambia o evoluciona el ser humano con el pasar del tiempo. Ese aspecto les da relevancia y validez a los textos clásicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque, a juicio del investigador, no se debe perder de perspectiva hacer una buena selección de los textos, tanto clásicos como actuales, de modo que se puedan trabajar de forma complementaria o suplementaria en el proceso haciendo un balance entre lo clásico y lo nuevo y hasta proveyendo los espacios para que

los estudiantes puedan comparar ambos tipos de textos que puedan complementarse entre sí, de modo que se pueda ampliar la trascendencia de ciertos temas y del valor de la vida de los seres humanos más allá del tiempo y del espacio.

Finalmente, dentro de esta categoría, se les preguntó a los estudiantes **si consideraban que estos procesos de la comprensión lectora y la redacción eran importantes en la vida de un individuo**. Sus respuestas fueron unánimemente afirmativas al resaltar que sí, que ambos procesos eran de suma importancia en la vida de todo individuo porque, entre otras cosas, se relacionan directamente con la vida cotidiana, con la toma de decisiones y la comunicación interpersonal.

Son sumamente importantes, porque hay ocasiones en la vida en las que uno necesita leer. Por ejemplo, si te pasa algo y tienes que contratar un abogado, tú no vas a firmar cualquier cosa. Necesitas comprender lo que tú estás leyendo para entonces firmar, porque va y dicen (en el documento) que vas a pasarle a una persona todo el dinero que tienes en tu banco. Y tú estás firmando... pero si no tienes esas capacidades de lectura, de comprender lo que estás leyendo, ¿cómo vas a entender? Así se puede traspasar a muchos casos. Por lo que es bien importante, de igual manera, a la hora de redactar... saber cómo expresarse; porque van a haber momentos en los que tengas que comunicar ciertas cosas. Y no siempre se puede hacer de forma oral... Por consiguiente, hay que tener las herramientas para tener una buena redacción, que tenga coherencia en lo que se dice, y esas cositas. Son vitales. **Comprendemos la vida a través de los textos, de la escritura**, del español y de los idiomas en general. Yo creo que los procesos de redacción, por

ejemplo, nos enseñan esa organización de ir paso por paso, de equivocarse, de volverlo a hacer, de reconocer cuando una oración no va ahí y va en otro lado. Y cómo podemos extrapolar eso a la vida: cuando no es esta cosa, pues es la otra o cuando no te toca aquí te toca acá. Y en el proceso de comprensión, cómo yo puedo leer el texto, pero cómo yo puedo leer la gente, cómo yo puedo leer una situación. Así que no es un proceso meramente de la clase de Español, es un proceso de la vida. (PEP-02)

Entiendo que son muy importantes, porque, en realidad, nosotros siempre los utilizamos... Ya sea en las redes sociales, ya sea interpretando qué le pasó a alguien (si lo vi como triste, a lo mejor el pasó por aquí, le pasó por allá), todo es interpretación, todo eso es tratar de comprender la información que nosotros tenemos al frente, ya sea que esté en palabras o algo que estamos mirando... Lo único es entender y aprender que hay diferentes formas de utilizarlo, y eso también entra en lo que viene siendo la lectura. Y en la redacción, ya cuando queramos impartir esa información, cómo facilitarles a las otras personas la comprensión de esa redacción que nosotros estamos haciendo; eso va bien de la mano. (PEP-03)

En cada una de sus respuestas, los participantes resaltaron la magnificencia de ambos procesos (comprensión lectora y redacción), como aspectos fundamentales para comprenderse a ellos mismos (como individuos) y al mundo (el entorno), considerando, en ese particular, el uso cotidiano que se le imprime al propio lenguaje dentro de los diversos contextos o escenarios comunicativos, ya sean físicos o virtuales. Sin importar el formato o medio, todos nos permiten llevar a cabo un proceso introspectivo,

interpretativo y de interacción social con los demás. En ese sentido, se resaltó la visión *vigotskiana*, cuando se ejerce la acción-construcción del propio pensamiento humano, por medio de las interacciones que va teniendo el sujeto con su entorno, con los demás y, principalmente, consigo mismo. Es así como no solo se afecta el aspecto social y cultural, según Vigotsky (1978), sino que también se impele el elemento histórico, ya que esa unión de realidad y lenguaje, a la que Freire (1981) hizo referencia, se dinamizan en un tiempo y un lugar determinados por un contexto histórico (moderno o contemporáneo) que se va construyendo en el presente, pero que a su vez ha sido influenciado por un proceso histórico del pasado, enmarcado, seguramente, en aspectos económicos, tecnológicos y políticos (Cánovas-Marmo, 2009). Así que, podemos entender, que el ser humano no solo forma parte de ese momento histórico del mundo, sino que va conformando su historia (particular y personal) del mundo. Todo esto parte de las concepciones del propio *constructivismo endógeno*, que contempla el desarrollo interno (metá, cognitivo y psicológico) del sujeto, versus el *constructivismo exógeno*, que pone de manifiesto las relaciones interpersonales del individuo con el entorno, siendo el plano social, histórico y cultural un elemento de gran relevancia para lograr los cambios internos del sujeto. Es así como el lenguaje adquiere protagonismo particular, pues como afirmó Vigotsky (1978; 1995; Chaves-Salas, 2001), en primer orden, el lenguaje se da a un nivel social, para luego pasar a una fase de egocentrismo y, más adelante, ser un proceso interiorizado por el individuo.

Igualmente, resultó importante destacar la necesidad de enseñarles a los estudiantes diferentes formas de utilizar las estrategias y habilidades lingüísticas, así como diversos medios, para ampliar y facilitar la comprensión general y los aspectos del

saber y el conocimiento con los que podrían desenvolverse, defenderse, competir y compartir un estudiante, dentro del mundo globalizado, y cada vez más competitivo, en el que les tocará vivir.

Perspectivas de los docentes

Dentro de esta categoría, se les preguntó a los docentes, igualmente, **si consideraban que la situación del rezago en la comprensión lectora y la redacción se podría resolver**. Los docentes proporcionaron puntos de vista específicamente críticos y reflexivos sobre los desafíos relacionados con el rezago y mencionaron algunas propuestas para abordar estos problemas desde una perspectiva particularmente sistémica.

Sí, todo tiene solución. Aceptando que las pruebas, efectivamente, reflejan el aprendizaje de los estudiantes y que, además, pueden ser comparables entre sí, el aparente rezago al que se refiere. Lo cierto es que una prueba siempre se monta partiendo de la premisa de que este es el tipo de texto, por ejemplo, que un niño de quinto debería leer o puede leer. Por eso se lo voy a dar a los nenes de quinto. Yo he visto algunas de esas pruebas, y he visto textos que son tan y tan complejos como para decir que un nene de quinto lo pueda leer. Yo quiero medir comprensión lectora, quiero medir algo particular, ¿por qué lo tengo que poner en “latín”? ¿Por qué tiene que ser la dificultad del texto lo que impida que mi nene pueda lograr la comprensión lectora? Porque eso es una emboscada... No es una prueba justa. Es una prueba hecha para coger... Freire decía que no es lo mismo ser simple que simplista; pero puedo tomar un texto más sencillo y probar lo mismo... Porque una cosa es que yo diga, «este nene no puede identificar, no

puede hacer una inferencia», y otra cosa es que yo te diga, «este nene no puede hacerme una inferencia en un texto de este nivel terrible de dificultad». Así que tú no estás probando la inferencia, tú estás probando la inferencia en un texto de esa complejidad... No me digas que ese nene no tiene comprensión lectora. No me digas que ese nene no tiene comprensión lectora, porque mis nenes no son brutos.

(W. De Jesús)

En esa respuesta se observó una contundente crítica a las pruebas estandarizadas con las que se mide la comprensión lectora y, particularmente, la selección de los textos que se presentan en dichas pruebas, para determinar si los estudiantes de un grado o nivel son *proficientes* en la lectura o no. En esto se resaltó la idoneidad de las pruebas y el argumento de que suelen estar mal diseñadas, al proponer textos excesivamente complejos, que no son representativos del nivel de los estudiantes. Esa situación pudiera crear, en términos de la perspectiva de los docentes, un falso sentido de rezago en la comprensión lectora, ya que los resultados pueden reflejar más la dificultad del texto que la habilidad real del estudiante para comprender lo que leyó. Esta perspectiva del docente se pudo avalar con la postura que expresó el Dr. Julio Rodríguez (catedrático de la Facultad de Educación) en el panel de discusión realizado en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, en el 2016 (año en que se iniciaron las Pruebas META), “nunca realmente un examen puede identificar cuál es el conocimiento real de un estudiante, porque está mediado por un (componente de) error” (Tejada, 2016). Por lo cual, es necesario reflexionar aún más en torno al diseño, la construcción, los resultados, el análisis y la aplicabilidad que se les da a las Pruebas META (ahora Pruebas CRECE),

dentro del Departamento de Educación de Puerto Rico, para así determinar el llamado rezago dentro de las áreas de comprensión lectora y la redacción.

Siempre se puede resolver. Yo creo que hay que ser optimista y no pesimista en los procesos educativos. Porque... no estaríamos aplicando la filosofía *hostosiana*. Para Hostos siempre había opciones... Yo creo que siempre hay opciones y que el esfuerzo tiene que ser conjunto. Tal vez los maestros que llevan tiempo necesitan una inyección, como digo yo, para primero levantarles el ánimo. Ellos están desmoralizados. El sistema se ha encargado de desmoralizar al maestro. Por lo tanto, ya el maestro está harto, por lo cual hay que atender a esa población primero para poder tener la apertura. Iniciar el trabajo reforzando el desarrollo profesional. Si el maestro se ocupa de estar al día en los procesos de enseñanza, sin desvirtuar y quitarle el valor a lo antiguo. Porque yo puedo considerar, por un lado, lo memorístico y eso no me quita que, por otro lado, le dé importancia al pensamiento crítico; en algún momento, esa área de la llamada *memoria*, que es lo más básico, me podrá contribuir a desarrollar ese nivel de interpretación o un nivel más elevado de análisis. Por otro lado... hay que exponerlos a escribir; primero a leer y luego a escribir, pero que sea simultáneo... Asimismo, el compromiso de los padres con los estudiantes es importante, y no se ve lamentablemente. Además, podíamos decir, que, si en la casa no se ve o existe esa motivación, va a ser bien difícil. La motivación en el estudiante va a ser paupérrima. O sea, si no le interesa a papá y a mamá, menos le va a interesar al estudiante; porque recordemos que todavía está en crecimiento y sigue su modelo

primario que son sus padres. Incluso, reaccionan frente al maestro (en la escuela) tal como reaccionan sus padres (en el hogar) en diversas situaciones. (PPM-02)

Este participante puntualizó la necesidad de motivar y trabajar con el desasosiego que refleja el personal docente del Departamento de Educación. Resultó importante destacar que los talleres o temas que se trabajen en esos procesos de capacitación deben ser pertinentes y estar atados a las realidades a las que se enfrentan los maestros en sus salas de clase. Proveerles herramientas, estrategias, métodos o soluciones eficaces, que les permitan responder a las necesidades de sus alumnos. Muchas veces, a juicio del investigador es lo que ha traído ese cuadro de escepticismo y desconfianza en los procesos regulados por el propio sistema, los cuales se apuntalan para armar toda una estratagema de politiquería, en la que solo se buscan votos y alabanzas político-partidistas, echando a un lado el bienestar del pueblo y, peor aún, el de nuestros niños y jóvenes. No habrá solución certera a este u otros problemas siempre que se siga atando el sistema de educación pública del país a aspectos político-partidistas.

En una publicación noticiosa del 2018, se resaltó la crisis de salud mental que existe entre muchos educadores del sistema público del país. Para el periodo académico 2017-2018, la Asociación de Maestros (principal representante del magisterio en Puerto Rico) reportó 3,733 casos de maestros con diversos problemas de salud mental, lo que representó casi el 20 % de la plantilla docente del Departamento. Entre los casos reportados se destacaron trastornos de ajustes, estrés laboral, ansiedad y depresión, así como varios riesgos de suicidio (Rosario, 2018). Asimismo, la Asociación señaló en otra publicación de Periodismo Investigativo, que “desde el 2016 el papeleo y la burocracia amenaza la vocación del maestro” (Encarnación, 2022), dejando claro que los maestros se

sienten abrumados por la carga excesiva de trabajo administrativo. Esas ideas plantearon el cuestionamiento, ¿qué ha hecho el Departamento de Educación para atender esas situaciones de desánimo, el agotamiento laboral (*burnout*) y la desmoralización del magisterio del país? Revistas de negocios como Harvard Business Review (2015), Forbes (2018) y Bloomberg (2023) validan la idea de que un empleado feliz es un empleado productivo, por lo que un empleado feliz es de gran beneficio para una empresa, agencia u organización.

De esa forma, se hizo urgente la apertura de más y mejores programas de desarrollo profesional que ayuden a los maestros a mejorar sus habilidades pedagógicas, e incluso otros aspectos del desarrollo humano y profesional (inteligencia emocional), de modo que pueda abrirse a la posibilidad de actualizar sus enfoques de enseñanza, para que puedan resultar más efectivos. En esa misma línea, puntualizaron la importancia de que los padres sean parte de ese apoyo, no solo para el maestro sino para sus propios hijos, reconociendo la responsabilidad moral y social con la que deben cumplir, con relación al crecimiento y formación académica de sus hijos. Los participantes resaltaron la importancia de la motivación y apoyo en el hogar, argumentando que dicha motivación y el interés de los estudiantes pudieran verse influenciados por el bajo o carente nivel de participación e interés de los padres en su educación.

Creo que puede resolverse. Creo que sí, pero se necesita voluntad, voluntad de todas las partes, desde el nivel universitario. Porque si quienes forman a los maestros son las universidades de este país, y no les enseña... cómo fomentar y trabajar con el proceso de lectura, la comprensión de lectura y la redacción, esos maestros van a llegar a los salones de clase sin saberlo... Así que aquí hay

responsabilidad de todas las partes... Claro, y esto es casi utópico... Pero no es imposible... Así que hay que establecer diálogos, establecer alianzas entre las instituciones que forman maestros y el Departamento de Educación... Es el diálogo y establecer alianzas... pero para eso se necesita voluntad, que es lo que muchas veces hace falta en Puerto Rico. (PMC-01)

Se puede resolver, pero se tiene que resolver con grupos focales más pequeños. Por ejemplo, si los que llegan a la Universidad tienen esos rezagos, pues ya sabemos que en Generales (Facultad de Estudios Generales) tienen unos programas, en los que se mueve al estudiante y puede cubrir las destrezas que le faltan. Pero si están en la Escuela Superior, por ejemplo, hay que sacrificar tal vez ciertos contenidos... o hay una alternativa mejor... laboratorios de Español... Tenemos que pensar en la escuela de otra manera, con otros horarios, con otros recursos... O sea, hay que cambiar los requisitos, hay que hacer una mirada comprensiva seria y, si no se puede depender de los padres, pues tenemos que, en este proceso, ser más arriesgados... En otros países han utilizado las escuelas dormitorios. Las escuelas dormitorio, pues te sacan del hogar... Pero si el hogar no es propicio para que tú te desarrolles, porque hay violencia y desatención, hay hambre y de todo... te mandan a un espacio controlado, donde te quedas a estudiar, tienes tu espacio, estás en contacto con otros jóvenes y los fines de semana vas a tu hogar. Pero hay países que han salvado su juventud en escuelas dormitorios... Hay violencia en el hogar, sea de ricos o de pobres, porque esto le aplica a todo el mundo... Es determinar ¿qué jóvenes están en mayor riesgo, sin importar la clase social? Y darle la opción de una educación con todo lo que

necesitan para salir bien y llegar a la Universidad. Es un derecho humano. (M.G. Rosado)

En esas mismas líneas, destacaron la responsabilidad de las universidades en la formación de maestros y sugirieron establecer diálogos y alianzas entre las instituciones educativas y el Departamento de Educación para abordar estos problemas de manera integral, de modo que se puedan buscar alternativas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recomendaron, además, atender la situación con un enfoque colaborativo y la necesidad de un compromiso firme para implementar cambios significativos en el sistema, más allá de aspectos político-partidistas. Enfatizaron en la selección de materiales, recursos, estrategias y actividades y la importancia que tiene dicho proceso, con el fin de enseñar tanto la comprensión lectora como la redacción. Ambos aspectos deberán planificarse, según indicaron, de forma enteramente cuidadosa, de modo que respondan a las necesidades e intereses de los educandos. Se sugirió que los textos deben ser seleccionados no solo por su complejidad, sino también por su calidad y relevancia para los estudiantes. Además, destacó la importancia de diseñar actividades de redacción que fomenten la expresión creativa y, sobre todo, el pensamiento crítico.

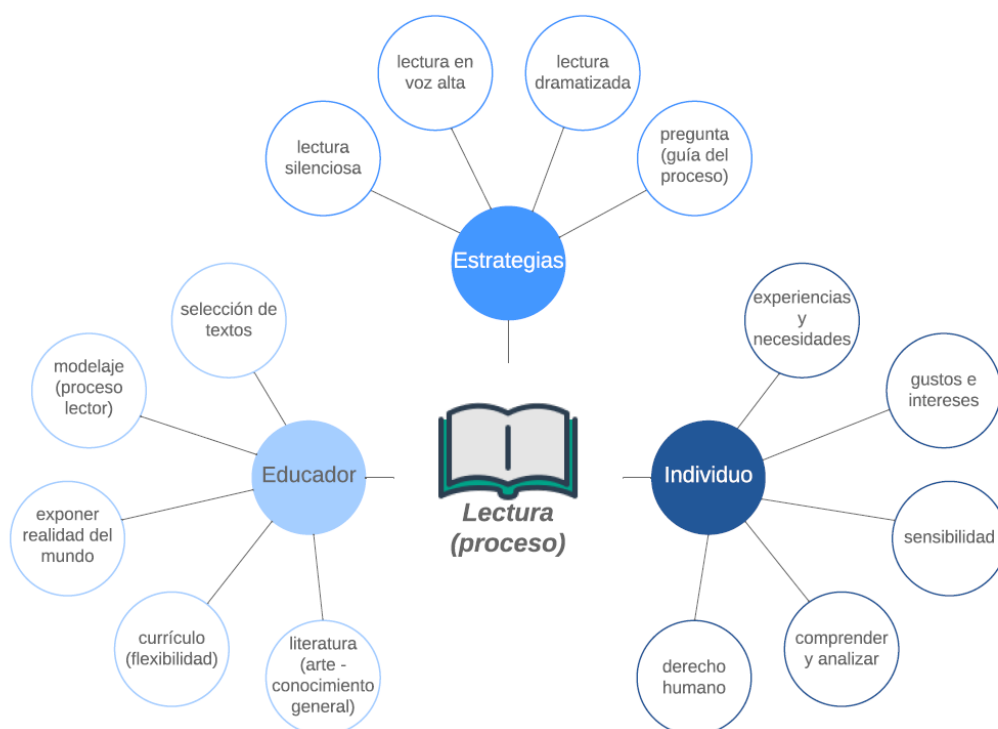
Los docentes propusieron una solución práctica y específica para abordar el rezago, tanto de la comprensión lectora como de la redacción, centrándose en la importancia de crear grupos focales o grupos de apoyo y la implementación de laboratorios de Español para atender las necesidades de los estudiantes en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y de escritura necesarias para lograr el mayor dominio de estos aspectos de la competencia comunicativa. Por su parte, otro de los docentes planteó la idea de crear escuelas-dormitorios para proporcionar un entorno propicio para el

estudio y el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones desfavorecidas, particularmente dentro del nivel socioeconómico.

Partiendo de lo antes expuesto, los docentes expusieron varios elementos que se concentran en el marco de la comprensión lectora, en ese caso, resaltando así tres aspectos fundamentales, a) las estrategias, b) el educador y c) el individuo y cómo estos coexisten dentro del proceso, que podrá apreciarse en la siguiente figura.

Figura 9

Elementos interrelacionados en la comprensión lectora, según perspectivas de los docentes



Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

En ese sentido se hace necesario que todos los componentes puedan estar activos, para que el proceso pueda ser funcional y efectivo, de manera que redunde en beneficio para el estudiante, quien no deja de ser el centro del proceso general del aprendizaje. En ese particular, Villagrà-Arnedo et al. (2016) plantearon que más allá de las estrategias o medios que se empleen para estructurar el proceso de enseñanza el estudiante es quien tiene el protagonismo dentro del proceso de enseñanza, por lo cual el docente no debe perder de perspectiva el desarrollo de esa autonomía por parte del individuo. En ese punto de autonomía se hizo referencia, igualmente, al aspecto de la autorregulación que propusieron Bruner (1978a) y Zimmerman (2008).

 Dominan las destrezas de comprensión lectora y redacción los practicantes?

En otro caso, se les preguntó a los docentes si consideraban, a base de sus experiencias educativas, que los estudiantes practicantes dominaban las destrezas de la comprensión lectora y la redacción, entendiendo que serán esas mismas destrezas las que deberán trabajar y fomentar en sus alumnos en un futuro cercano. Sus respuestas fueron afirmativas en su mayoría, indicando que la mayoría de los estudiantes practicantes domina esas destrezas. Resaltaron, entre otros aspectos, las áreas de debilidad y fortaleza en la formación de maestros en relación con la comprensión lectora y la redacción, así como propuestas específicas para mejorar la preparación de los estudiantes.

Bueno... Es que no me gustaría juzgarlos a todos por igual. Yo creo que... hay áreas que se pueden fortalecer muy bien. Hay áreas que se pueden mejorar... En gran medida, si estamos hablando de educadores en formación, depende de la

Universidad. ¿Qué se está enseñando, sobre todo, en esos cursos de metodología?
(PMC-01)

En esta respuesta el participante enfatizó la importancia de revisar el Bachillerato para abordar las deficiencias en la enseñanza de la lectura y la redacción. se destacó, además, la necesidad de revisar el currículo y los cursos especializados, con relación a estos temas de rigor y la inclusión de otros contenidos de actualidad, resaltando las estrategias que los lleven a los estudiantes a tener un mayor entendimiento de las nuevas y diversas metodologías que podrían implementar el proceso de las salas de clase. La preparación sí es buena, pero siempre hay espacio para mejorar, por lo que sería necesaria la participación de los propios estudiantes, exalumnos y a varios sectores relacionados con los aspectos del lenguaje en esa revisión curricular. Ese aspecto que, a conocimiento del investigador, se trabajó recientemente, al incluirse cursos de Literatura infantil o juvenil, aunque surgieron varios cuestionamientos al respecto, ¿se revisaron los demás cursos que se eliminaron del currículo? ¿Quiénes tuvieron participación en ese proceso de revisión? ¿Se les dio participación a los estudiantes, a egresados y otros sectores relacionados con la enseñanza del lenguaje? ¿Qué se hizo con esos temas que se trabajaban en cursos que ya no existen? ¿Qué experiencia tendrán los profesores que enseñarán esos cursos de literatura infantil o juvenil? ¿Se atenderán los aspectos teóricos y prácticos planteados en este estudio? ¿Necesariamente se deben añadir y eliminar clases o se podrían integrar talleres para fomentar ciertos aspectos fuera de los cursos? ¿Se ha considerado incluir talleres sobre la comprensión lectora y la redacción en los bachilleratos de otras disciplinas, considerando el aspecto de que todos son maestros de lengua?

Pues mira, yo te puedo dar un antes y un después. Yo te voy a decir que, por muchos años, me llegaban practicantes que... venían con unas áreas de debilidad en destreza o de comprensión o de redacción o dominio de lengua. Eso hace más de 15 años que no es así. Vienen superpreparados, motivados; con dominio de lengua, en su mayoría, y dominio de literatura. Y yo no espero que lleguen sabiendo lo que yo sé, ni espero que hayan tomado todos los cursos, ni que hayan leído todos los libros que yo doy, para nada. Pero me han demostrado que sí tienen dominio de la comprensión lectora y de la escritura. Lo que, a veces, puedo ver son algunos que todavía arrastran problemas de acentuación o de puntuación, pero muy mínimo, un por ciento bien bajito... Yo creo que vienen mucho mejor preparados... Creo que una cosa que les falta es lo único: más metodología para nivel superior. Porque los maestros que les dan son principalmente de escuela elemental y, a veces, vienen con algunos juegos que quieren implantar y que están por debajo del nivel. Hace falta enfocar en metodología para el nivel superior: que lo lúdico se dé, pero que se dé para ese nivel. Cuando quieren hacer un inicio de clase atractivo, juguetón, se van a aplicaciones y a procesos que a veces son muy infantiles. O sea, yo creo que ahí hay que buscar las herramientas que existen y que están al nivel de ellos. Nivel de superior, que no es lo mismo que intermedia ni elemental... Yo tuve una estudiante que quiso hacer un ejercicio, estuvo media hora y le dije, «mira, eso lo pudiste haber hecho en 10 minutos. Estos 20 minutos que me cogiste extra me cuestan en el contenido, en estas destrezas...», y ahí me di cuenta de que me seguía ocurriendo. Pues entonces es que adolecen de un tipo

de herramienta que les permita hacer eso que buscan, pero apropiado para el nivel. Y creo que eso se lo tiene que proveer la Universidad. (M.G. Rosado)

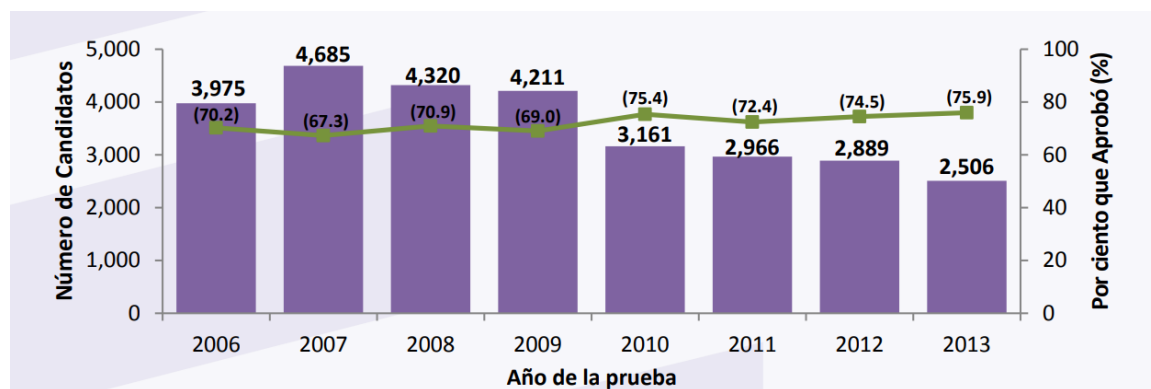
Esa respuesta siguió la misma postura de la respuesta anterior, con la salvedad de comparar su experiencia con estudiantes practicantes de hace quince años versus ahora. Destacó que antes los estudiantes-maestros mostraban mayores dificultades de dominio en estas áreas (comprensión lectora y redacción), en comparación con los de años recientes. Este dato se pudo comparar con los resultados de la Prueba de Certificación de Maestros, mejor conocida como PCMAS en Puerto Rico. Según el Programa de Preparación de Maestros de Escuela Secundaria (PPMES), del Recinto Universitario de Mayagüez (RUM), esta prueba surgió para el 1985 y en el 2001 se diseñó una segunda generación de pruebas, concienciada por un Comité Consultivo conformado por representantes del Departamento de Educación, las instituciones de educación superior que contaban con programas de preparación de maestros en Puerto Rico y la organización *College Board*, empresa que administra la prueba aun en la actualidad (PPMES, 2013). En su momento, la prueba contó con tres componentes principales (Componente Básico, Componente de Fundamentos de la Educación y Componente de Especialidad), pero, según la Carta Circular 13-2019-2020 del Departamento de Educación (2019), la prueba se administra según el nivel del candidato, ya sea elemental o secundario y se centra en una situación pedagógica, según el nivel, midiendo los conocimientos y competencias imprescindibles para que el docente pueda desempeñarse con efectividad dentro del escenario educativo.

Según el Perfil del Maestro de Puerto Rico del año 2012-2013, preparado por el Instituto de Estadísticas de Puerto Rico, con sus siglas IEPR, (Disdier, 2016), entre los

años 2006 al 2013, los porcentajes del promedio de aprobación (Batería Básica) fluctuó entre 67.3 % y el 75.9 %, siendo el porcentaje más bajo en el 2007 y el más alto en el 2013. Estos datos se podrán apreciar en la siguiente figura.

Figura 10

Número de candidatos a maestro que tomaron las PCMAS y el porcentaje que aprobó la Batería de Pruebas Básicas, para el periodo de 2006 a 2013 en Puerto Rico

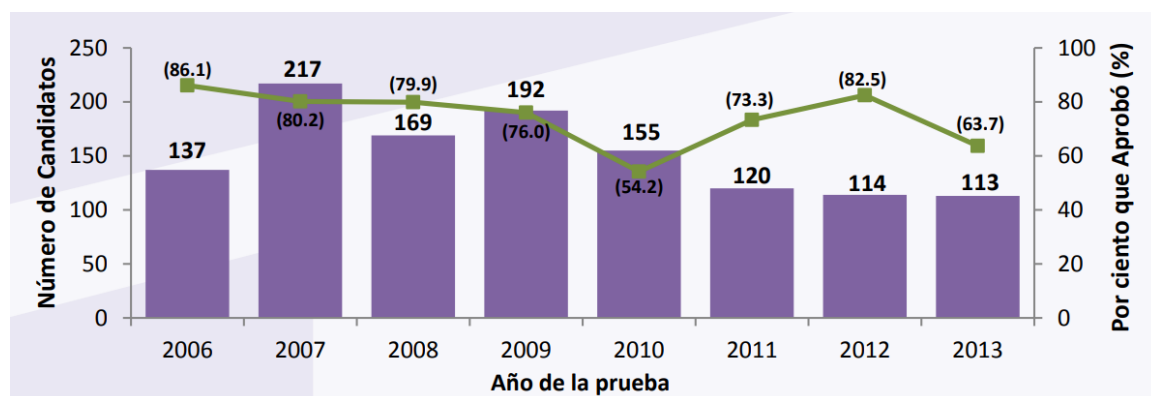


Nota. Imagen tomada del *Perfil del Maestro de Puerto Rico*, IEPR (2016, p. 11)

En estos resultados se pudo apreciar que los porcentajes de aprobación se mantuvieron bastante cercanos entre un 65 y un 76 por ciento, por lo que no se mostraron cambios mayores. Mientras que, para ese mismo periodo, entre los años 2006 al 2013, en el Componente de Especialidad de la materia de Español, los porcentajes fluctuaron de un 54.2 % a un 86.1 %, siendo el año más bajo el 2010, mientras que en el 2006 se reflejó el porcentaje de aprobación más alto. Estos datos se podrán apreciar en la siguiente figura.

Figura 11

Número de candidatos a maestro que tomaron las PCMAS y el porcentaje que aprobó las Pruebas de Especialidad en Español, para el periodo de 2006 a 2013 en Puerto Rico



Nota. Imagen tomada del *Perfil del Maestro de Puerto Rico*, IEPR (2016, p. 12)

Ya en estos resultados se pudo observar que los porcentajes de aprobación variaron mucho desde el 2006, con un descenso bastante marcado entre los años 2006 y el 2010, estableciendo una diferencia significativa de un 31.9. Este tipo de resultado bien pudiera validar lo que señaló la docente M.G. Rosado (en la respuesta anterior), pero es importante destacar que, en datos recientes, suministrados al investigador por la organización *College Board* (empresa que administra las PCMAS) ese promedio o porcentaje de aprobación ha disminuido considerablemente, analizando particularmente el área de Español. Entre los años 2019 y 2023, entre 1,055 y 1,167 candidatos a maestros tomaron la prueba, reflejándose un descenso de 49.7 % a un 47.3 %, siendo el año 2019 el periodo con el porcentaje más alto y el 2023 con el porcentaje de aprobación más bajo. Cabe destacar, en este aspecto, que las PCMAS no se administraron en el año 2020, debido a la pandemia por COVID-19. Estos datos se podrán observar en la siguiente tabla.

Tabla 4

Tendencias de resultados en la subárea de Español en las PCMAS durante los años 2019 al 2023

Subárea de Español - PCMAS			
Año	n	M	D.E.
2019	1055	49.7	10.1
2021	1463	49.5	10.3
2022	1149	48.6	10.3
2023	1167	47.3	10.4

*En el año 2020 no hubo administración de PCMAS debido a la emergencia mundial de COVID-19.

Nota. Datos suministrados por *College Board* (2024)

Estos datos de los resultados de la Prueba de Certificación de Maestros no niegan ni desmienten lo que planteó la docente M.G. Rosado. Solo abren un cuestionamiento importante sobre ese particular, ¿saldrán mejor preparados que antes los estudiantes- maestros de los diversos programas de preparación de maestros? ¿Qué efecto, si alguno, habrá ocasionado la pandemia en estos resultados de las PCMAS? Esas serían unas excelentes líneas de investigación para considerar, aunque no se debe perder de perspectiva que no se deben tomar estos datos para llegar a ese tipo de conclusiones, pues el investigador pecaría del mismo mal, estaría aplicando la misma medicina o entrando en la misma dinámica de juego que lleva a cabo el sistema, al determinar un llamado rezago en las áreas de comprensión lectora y de redacción solo basándose en los resultados de una prueba estandarizada, sin vislumbrar otros factores esenciales que muy bien pudieran afectar ese tipo de proceso. Por otro lado, es importante destacar que no todos los

candidatos que toman las PCMAS realmente terminan ejerciendo la profesión de maestro ni terminan trabajando para el Departamento de Educación necesariamente (IEPR, 2016).

Por su parte, ante el mismo cuestionamiento sobre el dominio de las destrezas de comprensión lectora y la redacción en los estudiantes-maestros, los profesores de cursos de metodologías indicaron que sí, los estudiantes muestran dificultades en el proceso, pero lo argumentaron de formas diferentes y diametralmente opuestas en sus perspectivas. Puntualizaron varios aspectos a los que se les debe prestar importante atención en el proceso de formación de los estudiantes-maestros durante el bachillerato.

Mis compañeros profesores universitarios no las dominan, vamos a empezar por eso. Nadie quiere hacer un acta en una reunión de facultad. Lo cierto es... El problema no es si tú dominas o no dominas una destreza, el problema es que tengas la conciencia de que tienes que trabajar en ella. Ahora, usualmente, si tú tienes algo que no dominas te sientes inseguro(a). El problema no es que tú lo enseñes mal, ojalá fuera que lo enseñaras mal. Yo lo más que he visto es que como te sientes tan que no la domino ni siquiera la presentas... porque no te sientes capaz. Además, igual no te la presentaron a ti... O sea, uno aprende a hacer un ensayo escribiendo, eso es lo único que hay. Es escribiendo, mirando, chequeando el borrador; discutiendo el borrador, escribiendo, chequeando, mirando el borrador. Y eso es importante... Cuando la gente a mí me dice, «Ah, pero... yo les doy el ensayo y que ellos ahí se sienten». La redacción es un proceso; es un arroz blanco que hay que cocinarlo a fuego lento. Tú no puedes, tú no puedes enseñar lo que no sabes, aunque tú sí puedes motivar a aprender...

Escribir es difícil y hay que honrar eso... Y no es que sea difícil, es que implica trabajo. Pero ¿sabes qué? Llegar al último nivel en un juego de video también implica muchas horas de trabajo. Lo bueno implica trabajo. Aprenderse el baile de *TikTok* también implica trabajo. O sea, no es malo que algo sea difícil. ¿Desde cuándo que algo sea difícil es malo? Es difícil, pero yo te voy a acompañar en el proceso. (W. De Jesús)

En esta respuesta, la profesora la importancia de la redacción como proceso, reconociendo que es complejo y que requiere práctica, cuidado y acondicionamiento. Dentro de ese aspecto, es necesario que cada aprendiz pueda identificar aquellas dificultades que presenta para atenderlas y refinarlas, teniendo al maestro como guía y acompañante en ese camino de desarrollo. Se resaltó la importancia de la autocapacitación, que cada profesional de la educación (en este caso los estudiantes-maestros) tengan la conciencia de buscar conocer, dominar o entender aquellas áreas de mayor necesidad y que las puedan considerar como áreas de oportunidad para mejorar y crecer dentro del campo académico. Es así como la capacitación profesional favorece al docente en la medida en que le permite actualizarse, mantenerse al día de los avances en los diversos saberes y ámbitos del panorama mundial o educativo, así como perfeccionar aquellas habilidades que le permitan aportar de forma efectiva en el desarrollo o formación de sus alumnos (Vilchis, 2023).

Por su parte, otro de los docentes destacó que no es tan solo un asunto que debe atender el estudiante, sino que es responsabilidad de la universidad proveerle los conocimientos y los espacios para desarrollar las destrezas necesarias, o al menos para identificar aspectos a mejorar, de modo que pueda trabajarlas y acceder a aquellas

técnicas que les permitan lograr mejorías en los procesos, tanto para el beneficio de ellos como de sus alumnos.

Todavía necesitan pulir muchas áreas. Porque yo no puedo decir que no se les haya expuesto en la parte de comprensión lectora, porque en Estudios Hispánicos lo hacen frecuentemente; pero yo pienso que les faltan técnicas... Sobre todo, técnicas para poder distinguir lo que es importante de un texto, para así tratarlo en el salón de clase a la hora de enseñarlo. Distinguir lo que es más importante para hacer un bosquejo, por ejemplo, ahí tienen problema. Y el otro problema es la diversidad en cómo aplicamos las técnicas de escritura... Si lo considera esencial, pues bueno; si no lo considera esencial, prácticamente, pues no lo aplica. (PPM-02)

Esa respuesta del participante puso de manifiesto la importancia de reconsiderar una revisión de los procesos académicos y el contenido curricular que se implementa dentro del programa y en cada uno de los cursos que tienen enfoques metodológicos. Resaltaron, con particular interés, en ambos casos, el proceso de la redacción, señalando, entre otras cosas, la necesidad de involucrar a los estudiantes en un proceso de escritura continuo que incluya la planificación, revisión y discusión de sus ideas, como parte de una dinámica activa y experimental dentro de los cursos del Bachillerato. Esto implicaría ir más allá de la mera presentación de conceptos y fomentar una comprensión profunda y práctica de la redacción académica. Igualmente, enfatizaron la importancia de honrar ese desafío, destacando la necesidad de acompañar a los estudiantes en ese proceso y proporcionarles el apoyo necesario para superarlos, dentro de los diversos ángulos o aspectos. En ese particular, Balarin y Escudero (2019) propusieron elaborar programas de

formación docente que estén basados en la escuela. Esa idea planteó la oportunidad de que sea el propio escenario de trabajo, en ese caso, la escuela, en donde los docentes puedan recibir el proceso de capacitación siendo servidos o apoyados dentro de la misma aula. Esos procesos se pueden dar con expertos externos y creando *grupos de interaprendizaje* que se formarían entre los mismos pares profesionales. Ese mismo proceso se pudiera implementar dentro del Bachillerato, de modo que puedan abrirse las oportunidades para el mejoramiento dentro de la formación de los estudiantes-maestros.

¿Creen que están preparados los practicantes?

Como parte del protocolo, se les preguntó a los profesores si entendían que los estudiantes practicantes podrían sentirse preparados para enfrentar ese llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les tocara ser maestros de la sala de clases. En sus respuestas, los profesores indicaron que sí creían que los egresados del programa de Bachillerato en Educación Secundaria en Español estaban bien preparados para enfrentar esos procesos. Enfatizaron que la calidad de la educación no debe depender solo del contenido académico que se enseña, sino también del tipo de maestro que imparte esa enseñanza.

Yo pienso que eso ni siquiera depende del contenido. Yo pienso, generalmente, que eso no depende siquiera del dominio del contenido. Depende del tipo de maestro que tú quieres ser. Si yo no sé cómo redactar, en dos segundos o en 20 segundos yo te puedo conseguir 54 buenos vídeos en YouTube que van a ser superiores a la clase que yo voy a dar. No hay manera que un estudiante salga de la Universidad con todo el conocimiento... Un mecánico de 20 años,

necesariamente, si ha sido bueno, tiene que ser mejor que 20 años antes, y El doctor o la doctora también. No hay manera... Para eso es la experiencia reflexiva, porque tú puedes ser un patán en tu profesión durante 20 años y has perfeccionado el cómo ser patán durante 20 años... Yo lo que pienso es que con lo que tenemos que trabajar los maestros es que lo que no sabemos lo vamos a buscar. La diferencia siempre es el tipo de maestro. ¿Quién eres tú como persona? ¿Cuál es tu vocación? ¿Qué es para ti enseñar? Y que estemos claros que no es posible que, en el 2023, tú te gradúes de la Universidad de Puerto Rico y tú no sepas dónde buscar la información que necesitas para hacer una cosa... La Universidad tiene una responsabilidad, y lo que necesitamos son más cursos de metodología en lectura no menos, y esa es nuestra responsabilidad. Dicho esto, yo no sé si van a salir preparados o no. Pero lo que los va a convertir en buenos maestros es el tipo de personas que son y su nivel de compromiso. El nivel de compromiso que tiene una persona con su vocación es lo único que determina si tú eres bueno o chapucero en lo que estás haciendo. No hay otra cosa... Así que siempre enseñamos como somos y enseñamos quiénes somos. Trabajamos quienes somos y cómo somos. Y yo creo que eso tiene que trabajarse en las clases. Eso tiene que ser en todos los cursos de Educación. Promover el desarrollo de esa conciencia clara de lo que tú estás decidiendo cada vez que te paras en un salón de clase. Cómo tú estás afectando positiva o negativamente en un salón de clase. Esto tiene que ser parte de cada clase. El impacto positivo o negativo que tú tienes, como maestro, tiene que ser parte de cada clase... No hay forma de que nosotros le demos el contenido... Todo el contenido... Pero lo que va a

determinar es cuál fue el acompañamiento que nosotros les dimos a los estudiantes, a los futuros maestros, sobre cómo agenciar su compromiso... Por ejemplo, el bien mayor es que descubran las posibilidades del lenguaje y las utilicen para la justicia social. Que aprendan las posibilidades de la lectura y las utilicen para su espíritu y para la justicia social, para la ciudadanía. Que aprendan las posibilidades de la escritura, que las disfruten y las utilicen para su espíritu y para la justicia, para ese bien mayor, para la ciudadanía. Ese es el bien mayor, y todo lo demás va a caer. Va a caer de manera muy reflexiva, de manera muy intencional. Yo voy a trabajar para eso. (W. De Jesús)

Esta respuesta sugirió que un buen maestro debe tener una vocación clara y un alto nivel de compromiso con su profesión, que parte de su personalidad y su carácter humano. Ese “enseñamos como somos y enseñamos quienes somos”, por encima del propio contenido académico y los saberes, coincide con lo que publicó la Lic. María Elena Vicente, catedrática de la Universidad Católica de Argentina y colaboradora de la UNESCO, en la revista digital *Gestión Educativa*, cuando dijo que, por encima de hallar las formas de innovar y mejorar los procesos educativos, el mayor reto al que se enfrenta un docente es a esa búsqueda del *yo* que enseña y analizarlo, porque, precisamente “enseñamos lo que somos” (Vicente, 2023). Esto último compaginó clara y ampliamente con las expresiones de los propios estudiantes, cuando hablaron, entre otras cosas, de la vocación que sentían y de la red de apoyo que tenían una vez salieran del programa, en referencia al contacto con sus pares y sus profesores. En esa misma línea se puntualizan la autoevaluación y autocapacitación, como parte de esa búsqueda de mejoramiento constante del propio estudiante-maestro en la autorregulación de su conocimiento y aprendizaje (Zimmerman,

2008) y en la profesionalización docente, según publicó Ramírez-Mazariegos (2020) en la revista Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey. Ese proceso de profesionalizar la gestión docente se relaciona con esa búsqueda de mejoramiento para desarrollar las competencias del docente del siglo XXI, rompiendo con los modelos tradicionales de la enseñanza y fomentando nuevas prácticas que puedan resultar efectivas dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, que son el centro de la experiencia educativa.

Partiendo de los aspectos anteriores, se destacó la necesidad de llevar a cabo un proceso de experiencia reflexiva de la enseñanza. Es decir, no basta con tener experiencia, sino que es crucial reflexionar sobre esa experiencia para mejorar y crecer como educador, por lo cual no solo es lo que se llevan de la universidad sino lo que van adquiriendo en el camino. Para ello, se argumentó que es grande la responsabilidad que debe asumir un educador para con su profesión y para con todo lo que sucede en sus escenarios de enseñanza. Se reconocieron los desafíos externos que pudieran influir en el aprendizaje de los estudiantes, por lo cual los maestros tienen un papel fundamental en el fomento de la conciencia lingüística y social de la enseñanza, como mencionó otro de los docentes, al combatir incluso los propios y generalizados prejuicios lingüísticos que puedan existir en su aula, de manera que pueda promover un ambiente inclusivo, democrático y de respeto a la diversidad, tal como recomendó Lomas (2016). Todo eso bajo el marco de la vocación que se convierte en ese motor de gran impulso, que va detrás de un buen maestro y su nivel de compromiso con la enseñanza. Según publicó la División de Relaciones con Egresados del Tecnológico de Monterrey en el Blog *Exatec*,

“la vocación docente es clave para generar cambios trascendentales en los estudiantes, quienes, a su vez, impactarán en la sociedad” (Tecnológico de Monterrey, 2023).

¿Consideran importantes estos procesos en la vida de un individuo?

Durante el proceso de entrevista, se les preguntó, igualmente, a los docentes, su opinión sobre si consideraban que estos procesos de lectura y redacción eran importantes en la vida de un individuo. En sus respuestas, todos los docentes mencionaron que, en efecto, son de suma importancia, destacando los aspectos críticos de la comprensión lectora y de la redacción en el desarrollo del pensamiento y las capacidades de discernimiento en los alumnos. Enfatizaron la relación entre la comprensión lectora, el pensamiento crítico y las habilidades para expresar ideas de manera efectiva a través de la redacción.

Megaimportantes... Si no sabemos comprender, internalizar lo que leemos, pues no hay forma de tener pensamiento crítico. Es a través de la lectura que desarrollamos el pensamiento crítico: el ser seres pensantes, críticos, que cuestionan... que debaten. Si no trabajamos la comprensión de lectura, entonces vamos a tener individuos que van a creer lo primero que se les dice, que no van a cuestionar, que no van a pensar, que no van a mostrar pensamiento crítico... Y la redacción ni se diga: hay que aprender a expresar nuestras ideas... Por eso es por lo que ese proceso de lectura debe ir de la mano con el proceso de reacción... A mí me parece que, para tener seres pensantes, seres críticos, individuos críticos y que puedan asumir posturas a favor del bien social o el bien individual y colectivo, es necesario (más que necesario) que trabajemos en todas las escuelas y

en todas las materias, tanto en la comprensión de lectura como en la redacción.

(PMC-01)

Bueno, son tan importantes que nos pasamos la vida hablando, escribiendo y leyendo... Pero qué pasa cuando cualquiera te engatusa... cuando cualquiera te engaña porque tú no sabes buscar las fuentes correctas... porque te quedaste corto de léxico; cuando te están engañando y tú no tienes capacidad crítica, entonces te conviertes en un esclavo de los medios que te controlan cómo piensas, qué valoras y qué no valoras... ¿Los periódicos y los medios tienen ideología? Ah, pues cuando tú no cambias de medio, tú terminas creyendo, lo que el medio te dice que creas y todos somos esclavos de ese medio y su ideología, y los dueños de los medios tienen ideología. Entonces ¿cómo yo puedo vencer, llegar a la verdad?, buscando... Porque, asimismo, juegan con las estadísticas y nos mienten. Así que puede ser un texto que también nos mienta, ¿y cómo tú lo detectas?, siendo un buen lector. No se puede enseñar pensamiento crítico si no se tiene pensamiento crítico. (M.G. Rosado)

Destacaron la necesidad de integrar la enseñanza de la lectura y la redacción en todos los niveles y materias educativas (todos somos maestros de lengua), para cultivar individuos críticos y reflexivos que puedan contribuir al bienestar social y colectivo. Propusieron una revisión del currículo educativo del sistema de educación pública, con el fin de prestarle una mayor atención a la enseñanza de estas habilidades fundamentales en todas las etapas educativas por encima de otros conceptos. Uno de los docentes resaltó la idea de la comprensión lectora en el contexto de la información que reciben los estudiantes a través de los medios de comunicación, puntualizando, al igual que ocurrió con los

estudiantes practicantes, la idea de Daniel Cassany (2022), en la que resaltó la necesidad de reconocer que estos aspectos son válidos para las actividades que cotidianamente realizan los alumnos por medio de las redes sociales y la internet, recabando así en la importancia del pensamiento crítico para saber identificar información falsa a través de la red. Recomendaron, en este particular, que se implementen ejercicios prácticos para enseñar a los estudiantes a analizar críticamente las noticias y a detectar sesgos en la información que consumen. Destacaron la necesidad de promover en los educandos el uso de una variedad de fuentes de información y la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento crítico para navegar eficazmente en un mundo saturado de información falsa con el fin de desinformar, tal como planteó Antoni Brey (2009) en su ensayo *La sociedad de la ignorancia*.

Es que son fundamentales, porque todos se relacionan con los procesos de comunicación. Si queremos establecer una buena comunicación, sobre todo, en los diversos niveles. Vamos a hablar del nivel profesional: pues un profesional, ya sea un maestro, un abogado, un electricista, un albañil, un plomero... si no sabe comprender y no sabe escribir, va a tener un serio problema. Porque eso es parte de nuestra función de comunicación; o sea, nosotros nos comunicamos, por lo tanto, estamos decodificando constantemente... Yo creo que tenemos una misión. Sea cual sea nuestra religión, tenemos una misión. La misión es que cada uno, desde nuestros espacios, desde nuestras trincheras (por usar un elemento marxista de las luchas), tenemos que dar lo propio para poder colaborar con esta generación. A que sea una generación que esté preparada; aunque no vaya a ser un abogado, que sepa manejar muy bien el discurso escrito y oral... En el caso de

la Upi, en nuestro programa, tal vez lo que necesitamos es cursos que colaboren a mejorar estas destrezas de redacción y de comprensión lectora... La Zona de Talleres, por ejemplo, era ese espacio para redactar... económicamente no había quién lo sufragara... El Proyecto de CELELI ayuda mucho, porque están involucrado a los estudiantes en los procesos de lectura en tempranas edades. No tomemos (en Puerto Rico) otra Universidad que tenga eso. Digo, por lo menos en el caso de nosotros acá (UPRRP), yo no tengo conocimiento de otro lugar que tenga ese espacio para que los niños puedan leer y ese tipo de acción. (W. De Jesús)

En un primer término, los participantes subrayaron la relevancia fundamental de la comprensión lectora y la redacción para lograr una comunicación efectiva en todos los niveles profesionales, desde maestros hasta abogados, electricistas y plomeros, entre otros. Esa afirmación resaltó la trascendencia universal de esas habilidades y cómo se relacionan, intrínsecamente, con el éxito en la vida laboral o profesional de cada individuo. Expresaron, con fuerte convicción, que la responsabilidad de los educadores debe ser, entre otras cosas, enseñar y promover activamente esas habilidades en los estudiantes, a todos los niveles de la enseñanza. Partiendo de los aspectos presentados por los docentes, se pudieron resumir sus respuestas en cuatro puntos importantes: 1) Importancia de las habilidades de comunicación, 2) La responsabilidad de los educadores, 3) El papel de la universidad en el desarrollo de habilidades de lectura y redacción, y 4) Compromiso con la misión educativa.

En un sentido general, sus respuestas coincidieron con las de los estudiantes practicantes en todo el ámbito de la importancia de estos procesos en la vida de cada

individuo. Reflexionaron, además, sobre el papel de la universidad en el desarrollo de dichas habilidades (comprensión lectora y redacción), reconociendo que algunas instituciones pudieran no priorizar adecuadamente estos aspectos, lo que pudiera, a su vez, resultar en graduados o egresados carentes de estas competencias o habilidades críticas. Propusieron la necesidad de implementar cursos que mejoren estas habilidades y programas o proyectos (como la Zona de Talleres del Departamento de Programas y Enseñanzas), así como laboratorios de destrezas de lectura y redacción, de modo que se puedan afianzar las estrategias pedagógicas y esas destrezas esenciales para la vida personal y el desarrollo profesional de los estudiantes-maestros. Cabe destacar que la Zona de Talleres de Escritura se inició con el propósito de que los estudiantes de la UPR reforzaran sus destrezas de redacción, justificando el proyecto con los resultados que tenían en esa área en las PCMAS. Una vez que *College Board* eliminó esa parte de la prueba, se cerró el proyecto, lo que trajo a la mesa varios cuestionamientos, ¿esas destrezas de redacción se enseñaban para la vida o para que los estudiantes solo salieran bien en una reválida? Partiendo del punto anterior, ¿peca, en ese sentido, la Facultad de Educación de la UPR al tomar decisiones solo enfocada en unos resultados de pruebas estandarizadas al igual que lo hace el Departamento de Educación? ¿Quiénes tomaron la decisión de eliminar ese tipo de proyecto (Zona de Talleres)? ¿Se tomó la decisión solo pensando en aspectos administrativos o se consideraron las repercusiones académicas que pudiera tener esa decisión? ¿Se les dio participación a los estudiantes del programa en ese tipo de decisión?

En un aparte, igualmente, **se les preguntó a los docentes sobre la idea de que a los estudiantes no les gusta leer y su opinión al respecto.** En efecto, las respuestas de

los participantes coincidieron con las de los estudiantes practicantes, pues no creen en ese estigma generalizado de que a los estudiantes no les gusta leer. Más bien, profundizaron en la complejidad del asunto, indicando que esa llamada aversión hacia la lectura no necesariamente se debía a una falta de interés en leer, sino a lo poco atractivo que les podría resultar el proceso, particularmente refiriéndose a las formas en que se trabajan o se les presentan los textos sin importar la antigüedad.

Pues yo no creo que sea que no les guste leer, yo creo que es que no les atrae el texto que se expone... Porque si no les gustara leer (y voy a sonar un poquito superficial, tal vez, en lo que voy a decir), no utilizarían los medios de comunicación social, como Facebook, Instagram, en donde leen y escriben; que sabemos que escriben a su estilo, pero escriben y leen. Así que, por lo tanto, yo no diría que no les gusta leer... Hay que mercadear, esa es la palabra: hay que mercadear la lectura... Estamos (ante) una generación que, si no la mercadeamos, no la proyectamos, no la mostramos atractiva al lector, no se mueve, no atrae. Y, yo creo que aquí tenemos un pequeño detalle (y no me excluyo, porque todos tenemos algo de culpa en algún momento), sobre eso. Porque, algunas veces, nos imponen un currículo para analizar *x* o *y* novela y lo que queremos es cumplir con el sistema; pero no nos preocupamos si al estudiante le atrae esa novela, si realmente está leyendo. Porque aquí está la primera base: si nosotros no estamos pendientes del proceso de lectura, hay distintas estrategias para evadir un examen de comprobación de lectura; o sea, un estudiante que aprueba un examen no leyó la novela necesariamente. Él pudo haber leído un análisis de otra persona... ellos buscan otros medios y no necesariamente atienden el texto.

Ahora, eso de que odian leer, yo no pienso que odien leer. Yo pienso que a ellos no les atrae lo temático. Por ejemplo, algo que puede provocar una distancia significativa, para que no le atraiga al estudiante el texto, es la divergencia que existe entre generaciones, los temas que tratan a nivel generacional. Yo creo que sí, hay que tratar el canon, no estoy diciendo que no. No se trata del canon, pero si vas a tratarlo tienes que tomarte un buen tiempo para traerles esa realidad de aquel momento para que puedan comprender ese texto. Y eso no se hace frecuentemente... Si vamos a hablar de *La llamarada*, hay que mostrarles cómo se cortaba la caña. Traerles documentales o fragmentos de esos documentales. Hablar de la pobreza, si voy a hablar de la pobreza el siglo XIX, las fotos que hay sobre el Puerto Rico de ese siglo hay que mostrarlas primero, para que entiendan las terminologías, los conceptos que se utilizaban. Esa divergencia *cronolectal* les impide conocer lo que es el trapiche, lo que es la zafra... o sea, hay que buscar todas las herramientas que llamen la atención. Incluso, algunas veces, para despertar ese interés hay que llevarlos a que hablen con los viejitos, que los entrevisten. Y si eso no se atiende, son limitaciones... Hay que ser claro: por más que uno traiga todas estas estrategias, no es que todo el mundo va a entender al cien o va a desarrollar al cien esa comprensión de lectura; pero les va a acercar a mejorar, aunque sea un 75 %, solo por decir una cifra, pues estos procesos son paulatinos. Hay que desarrollar esa cultura; sobre todo, una cultura donde si, en verdad, el estudiante no está expuesto a un ambiente donde se lee, cuando apenas hay un libro en la casa, pues todo eso influye. Donde para algunos, todavía en el centro de la isla, el leer mucho era estar en riesgo a perder la cabeza, a

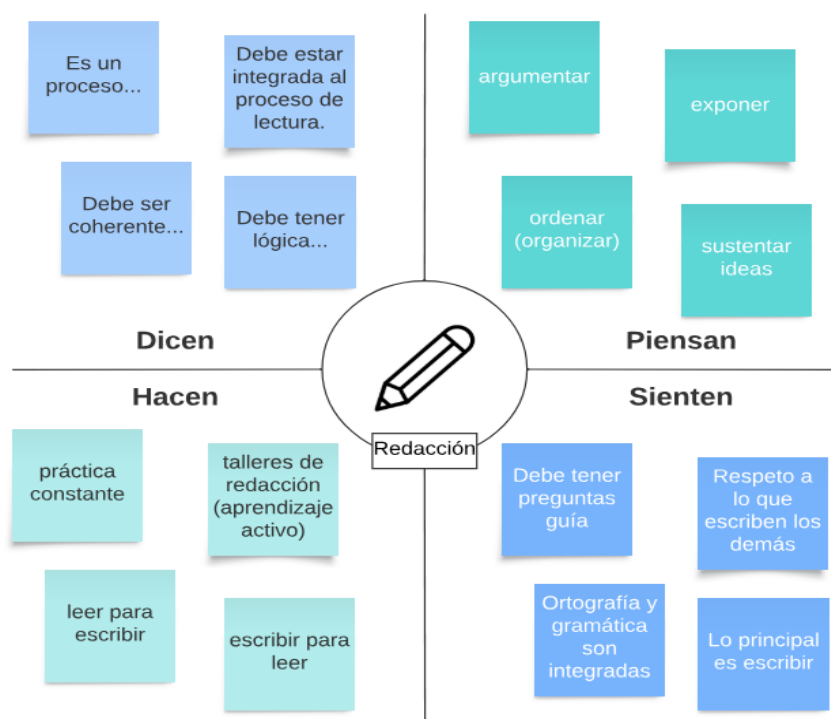
desquiciarse. Uno ve personas mayores (o bueno yo veía personas mayores) que tenían esa idea de la locura. (PPM-02)

Así que identificaron ese estigma como una barrera para el aprendizaje de la lectura y de la redacción, destacando, igualmente, la idea de que los estudiantes emplean activamente en la lectura y la escritura a través de los medios de comunicación social, como Facebook e Instagram, lo que indica una disposición a leer y escribir cuando el contenido les resulta relevante y atractivo. En ese particular, se pudiera considerar como un *marketing de la lectura*, en la medida en que el docente debe venderle o presentarle el producto a un alumno, de modo que le pueda ser atractivo para consumirlo, considerando los intereses particulares y el cambio generacional de la enseñanza. Mencionó la posibilidad de que dicha idea les pareciera descabellada a los puristas de la literatura, pero enfatizó en la importancia de adaptarse a las necesidades e intereses generacionales para lograr cambios favorables o efectivos en el proceso. Partiendo de esa idea, el investigador se topó con una investigación publicada por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, en la que se propuso la *mercadotecnia social* como estrategia para fomentar la lectura en estudiantes universitarios. Según ese estudio, “para elevar el bajo nivel de lectura, se proponen aplicar diferentes estrategias de la mercadotecnia social dentro de las universidades, con el fin de fomentar el hábito de la lectura” (Aguilar y Cuevas, 2020, p. 46). Entre esas estrategias se resaltaron el uso de propaganda impresa o digital por las redes sociales, carteles, actividades de paneles o pláticas sobre el tema, clubes de lectura, máquinas expendedoras de libros, realizar intercambios y ventas de libros, ferias en las que se involucre a toda la comunidad universitaria y, ante todo, que la institución desarrolle una cultura de leer. En ese punto, destacaron la necesidad de contextualizar los

procesos de lectura -los textos (temas históricos o generacionales diferentes)- y la redacción con las experiencias de vida de los educandos (actualidad), así como la importancia de reconocer que hacen falta más y mejores estrategias pedagógicas, abogando por el uso de diversas técnicas (material audiovisual, entrevistas -aprendizaje activo-) para hacer que la lectura y la escritura sean más atractivas y comprensibles para los jóvenes. Fue así como el investigador logró conciliar varios aspectos que dictaron los docentes durante el proceso, en el que recabaron la importancia de la redacción desde diversos ángulos, que conforman la siguiente figura.

Figura 12

Perspectiva de los docentes sobre el proceso de redacción en el escenario educativo



Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Las perspectivas de los docentes resaltan la importancia de la redacción como proceso, íntimamente aliada al proceso de lectura, para llevar al alumno (como centro del aprendizaje) a que pueda desarrollar sus habilidades para argumentar, exponer, organizar y sustentar sus ideas. Todo ello bajo el marco de un andamiaje pedagógico, en el cual se le provean preguntas guía, organizadores gráficos y otros recursos para llevar a cabo el proceso, desde una visión de leer para escribir y escribir para leer.

Estrategias para abordar el rezago

Durante el estudio, se les pidió a los participantes que, basados en sus experiencias y conocimientos, pudieran compartir estrategias que consideraran efectivas para abordar el rezago reflejado en los procesos de la comprensión lectora y de la redacción dentro de la sala de clases del nivel secundario. Pero ¿qué son estrategias? Según Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002) las estrategias son medios o procedimientos en los que se llevan a cabo unas acciones, delineadas a través de unos pasos, las cuales el docente planifica (de forma consciente y con total intencionalidad) con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo en el estudiante. En ese sentido, existen, igualmente, estrategias de aprendizaje de las cuales se sirve el propio estudiante para manejar o autorregular su proceso de aprendizaje, basadas en sus estilos de aprendizaje y que bien los pudieran llevar a emplear la metacognición en el proceso (Pérez-Ruiz y La Cruz-Zambrano, 2014).

Estrategias para trabajar la comprensión lectora

En el caso de los estudiantes, se les pidió que hablaran sobre lo que conocían del proceso. Dichas respuestas también proporcionaron información relevante sobre la comprensión lectora y la redacción desde la perspectiva de los factores que contribuyen al rezago en estas áreas. Destacaron la importancia de abordar la comprensión lectora paso a paso, lo que sugirió un reconocimiento de la necesidad de desglosar el proceso por etapas, considerando la estrategia del antes, durante y después de la lectura.

“A mí me gusta ir leyendo con los estudiantes en el salón de clases... me ha funcionado más ese proceso versus que ellos lo lean en su casa y vengan a discutirlo al salón de clase” (PEP-02). Esta respuesta puso de manifiesto la importancia de trabajar el proceso lector dentro del escenario controlado de la sala de clases, de modo que el docente pueda ir dirigiendo el proceso para la comprensión. Destacaron, además, la estrategia de relacionar las experiencias personales al proceso y mencionaron la satisfacción de ver a los estudiantes comprender lo que leen, ya sea por medio de discusiones socializadas o haciendo anotaciones en los textos. Ese aspecto sugirió la conciencia de trabajar el proceso desde una perspectiva de la motivación y la conexión personal, así como aplicando estrategias de comprensión en la que los estudiantes van escribiendo o haciendo anotaciones en el mismo texto. Mencionaron que el mayor desafío encontrado en el proceso ha sido a la hora de trabajar textos clásicos, pues deben implementar estrategias que les permitan a los estudiantes a ver la pertinencia del texto a pesar del tiempo y el contexto histórico en que se desarrolla.

Aunque los estudiantes practicantes mostraron un conocimiento y dominio básico sobre el tema de estrategias para la comprensión lectora, se hizo visible la necesidad de

trabajar ese aspecto dentro de los cursos de metodología, pues no pudieron profundizar ni ampliar sus respuestas durante las entrevistas. Por su parte, los docentes sí pudieron ampliar sobre el tema en cuestión presentando una gama de opciones dentro del proceso.

Porque tenemos que partir de la premisa que el currículo debe ser cambiante y que el currículo está sujeto a modificación, a adaptaciones. Entonces, ¿cómo nosotros, como especialistas, tomamos en consideración esas necesidades e intereses de los estudiantes y podemos hacer modificaciones curriculares en términos de la lectura? Uno necesita que los estudiantes puedan leer... pues uno hace un balance entre, tal vez, lo clásico y qué es lo que a los estudiantes les gustaría leer. (PMC-01)

La literatura no es un pretexto, la literatura es un arte... Michael Riffaterre y Le Spitzer plantearon que la clave para profundizar en un texto literario es observar 3 cosas: 1) ¿qué se repite?, 2) ¿qué es extraño o raro? y 3) ¿qué se acentúa? Esos 3 elementos yo los voy a utilizar en poesía, novela, en ensayo en cuento, y yo saco extraordinarios lectores, porque ellos van a ser puntillosos y cuasi detectivesco. Porque decía Johan Huizinga que la literatura es el arte de esconder significados y la lectura del acto de descifrarlos. (M.G. Rosado)

En esta respuesta se enfatizó la importancia de que el maestro modifique el currículo, adaptándolo a las necesidades de sus estudiantes y seleccionando los textos que puedan lograr el desarrollo de estrategias lectoras en los estudiantes, de modo que puedan formarse como *lectores autónomos* (Ruiz-Bejarano, 2019), audaces y conscientes de los tipos de discursos y que desarrollen el pensamiento crítico necesario para juzgarlos y cuestionarlos.

Yo creo que es bien importante que nosotros hagamos actividades que ayuden a los nenes a experimentar en el nivel consciente. ¿Qué es lo que sucede en su cerebro cuando van leyendo? Y que eso es legítimo. (W. De Jesús)

Si no hay motivación, no se puede mover todo lo que queremos o no se puede lograr todo lo que queremos dentro del proceso de comprensión lectora. (PPM-02)

En el sistema educativo, lo que está ocurriendo es que se les ha estado imponiendo la lectura a los estudiantes. Cuando impone algo, probablemente, no va a ser muy efectivo. (PMC-01)

Para ello, se planteó la importancia de que el educador lleve a cabo un proceso estructurado para abordar la comprensión lectora, en el marco de diversas dinámicas, fuera de lo impuesto, para lograr la motivación en el estudiante y el gusto por el proceso lector, pero más que todo desde un nivel consciente de su propio pensamiento como lectores. En el diálogo, se resaltó la importancia de la organización y la planificación de la enseñanza con propósitos y enfoques claros para dirigir el proceso dentro de la sala de clases. Por ello, el investigador pudo desglosar una lista de los aspectos que se relacionan con la estrategia conocida como *trilogía de lectura* (antes, durante y después de la lectura) propuesta por Block y Pressley (2002) y por Isabel Solé (2002), apoyada por el Departamento de Educación (2022), según fueron expuestos por los docentes durante el proceso de diálogo y que se podrán apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5

Aspectos relacionados con el proceso lector dentro de la Trilogía de lectura, según las perspectivas de los docentes

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>“En el <i>antes de la lectura</i> se deben considerar la motivación y los objetivos, explicando al educando lo que se leerá y por qué... aportando conocimientos y experiencias” (Solé, 1992; Avendaño, 2020, p. 97).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionaron la importancia de identificar los saberes previos de los estudiantes y utilizarlos como punto de partida para la comprensión del texto. • Destacaron la importancia de prepararse previamente para abordar el texto y de utilizar términos y temas familiares o conocidos para los estudiantes, lo que considera la importancia de la accesibilidad y la relevancia en la enseñanza. • Mencionaron la importancia de trabajar con aquellas palabras desconocidas para los estudiantes, de modo que no afecte el proceso para comprender lo que leen, tanto antes como durante la lectura. 	<p>“Durante la lectura, el docente debe leer algunos fragmentos del texto, pero aprovechando su rapidez debe observar el trabajo del educando para comprometer la comprensión” (Solé, 1992; Avendaño, 2020, p. 97).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionaron la importancia de hacer preguntas y fomentar la reflexión durante la lectura para profundizar en la comprensión. • Hablaron sobre la importancia de relacionar la lectura con las experiencias diarias de los estudiantes, lo que sugirió reconocer la importancia de hacer pertinente el proceso, para que cada individuo logre relacionar aspectos prácticos de su vida dentro del proceso. 	<p>“Después de realizar la lectura, se propone trabajar la recapitulación oral de la historia completa intentando que los educandos comprendan los motivos de la lectura” (Solé, 1992; Avendaño, 2020, p. 98).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puntualizaron sobre la importancia de escribir y contextualizar el texto, lo que planteó, a su vez, la importancia de integrar la redacción en el proceso de comprensión y análisis de textos.

Nota. Tabla desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

De esa forma los docentes validaron la importancia de que el proceso de comprensión lectora se pueda trabajar de forma consciente, estructurada y por etapas, de modo que pueda proveerse un espacio bien dirigido para que el estudiante pueda lograr darle significado al texto.

Con esas y otras respuestas de los participantes, el investigador organizó aspectos que, entre estudiantes y docentes, expusieron en torno a los aspectos que se deben considerar dentro del proceso lector, como estrategia de enseñanza para dirigir el proceso de comprensión lectora. Por lo tanto, el maestro debe llevar a cabo las siguientes recomendaciones de los participantes, para trabajar el proceso de la comprensión lectora en la sala de clases:

1. Modelar el proceso de pensamiento dentro del proceso lector (manejo del texto), tanto antes, durante y después de la lectura, sin influir en la forma de pensar de los estudiantes
2. Crear actividades que ayuden a los estudiantes a *metacognizar* sobre lo que sucede en sus mentes mientras leen.
3. Fomentar la experimentación consciente con el texto o investigación durante el proceso, permitiendo a los estudiantes construir sus propias interpretaciones y entender cómo sus experiencias influyen su comprensión.
4. Reconocer la diversidad de gustos y preferencias de los estudiantes en cuanto a la lectura
5. Promover un ambiente de respeto a las diferencias individuales (opiniones o puntos de vista)

6. Abrir espacios para llevar a cabo conversaciones honestas sobre las preferencias lectoras y la interpretación personal del texto, destacando que cada lector tiene una interpretación única y válida.
7. Motivar al estudiante para la comprensión lectora
8. Seleccionar pasajes interesantes o provocativos para despertar el interés de los estudiantes en la lectura (curiosidad)
9. Usar imágenes y otros medios atractivos, como cómics o adaptaciones visuales de obras literarias, para captar la atención de los estudiantes (adaptación al mundo visual)
10. Mantener un enfoque constructivista hacia la construcción de conocimientos y significados del texto
11. Fomentar una participación dinámica dentro del proceso, promoviendo la reflexión y el pensamiento crítico del estudiante
12. Ejecutar o poner en práctica alguna de las siguientes estrategias:
 - a. Lectura dramatizada
 - b. Lectura en voz alta
 - c. Modelación de la lectura
 - d. lectura en relevo
 - e. Selección de lecturas (necesidades de los estudiantes)
 - f. Discusión de temas de interés social y humano
 - g. Cuestionario (intereses de los estudiantes)
 - h. Adaptar el currículo (didáctica - flexibilidad)
 - i. Conexión de la literatura con la realidad (contextos)

- j. Conexión del texto con la vida personal
- k. Identificar términos que se repiten
- l. Cuestionar el texto (hacer preguntas de todo)
- m. Preguntas abiertas (pensamiento crítico, reflexión)
- n. Integración de la tecnología (mejorar la comprensión - atracción)
- o. Integración de las Bellas Artes al proceso lector
- p. Involucrar al estudiante de forma activa y abierta en el proceso de comprensión

Estrategias para trabajar la redacción

Dentro del proceso de entrevista se les hicieron dos preguntas clave para saber qué conocían sobre el proceso de redacción, qué estrategias consideraban efectivas para llevar a cabo el proceso en las salas de clase, a base de las experiencias de los estudiantes-maestros y los docentes. En ese particular, las respuestas de los estudiantes no abordaron tanto la importancia de la práctica y la revisión en el desarrollo de habilidades de redacción, con excepción de un solo estudiante-maestro.

Para mí es vital que mis estudiantes escriban con lápiz y papel... En mis exámenes, todo el tiempo, hay preguntas abiertas, para llevarlos a la redacción amplia, profunda... Así que yo pienso que es vital que el maestro de Español, para poder tener una clase más directa, para ayudarlos a trabajar en ese rezago de la redacción, pues que ellos escriban... Pero creo que la forma más fácil, más concreta de uno poder trabajar el rezago en la redacción es que ellos pasen por el proceso de escribir con su mano. (PEP-02)

En esta respuesta el practicante apostó por el pensamiento crítico y ciertas dinámicas avaladas por la Neurociencia. Tal como publicó la *Revista de Neurología*, escribir a mano promueve una mayor interconexión dentro de nuestro cerebro, más que la que pueda surgir al escribir utilizando un teclado de computadora (Van der Weel y Van der Meer, 2024). “La información visual y de movimientos obtenida a través de movimientos de la mano, controlados con precisión cuando se usa un bolígrafo, contribuye en gran medida a los patrones de conectividad del cerebro que promueven el aprendizaje” (p. 1). Así que resultaría válido y de gran efectividad promover que los estudiantes escriban a mano, en la medida de lo posible, dentro de las salas de clase. Esa idea del estudiante practicante se avaló también con lo que plantearon Medel y Camacho (2019) quienes han demostrado que ejecutar procesos aplicando actividad o movimientos físicos promueve la secreción de serotonina, noradrenalina y dopamina, así como otros neurotransmisores, en nuestro cerebro, que, a su vez, potencian la atención, la motivación, la memoria y el rendimiento académico (Lebrero-Baena et al., 2015; Vargas-Castro et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda y Pozo-Rico, 2022). En su artículo titulado *La neurociencia aplicada al ámbito educativo: el estudio de los neuromitos*, Medel y Camacho (2019) también demostraron que no es real que las personas deban salir de su zona de confort, únicamente, para que pueda haber aprendizaje. Aun estando en sus espacios de comodidad pueden surgir cosas o aspectos que capten su atención, asombro o admiración, lo que ocasionaría en suma un aprendizaje.

Yo lo que les digo es que hagan un bosquejo sobre lo que van a trabajar. Luego de que hagan el bosquejo, que saquen lo importante de ahí (las ideas principales) y, luego, pues que redacten. Ya el proceso culminado, pues uno revisa. (PEP-01)

En términos generales, los estudiantes no profundizaron en cuanto a las estrategias relacionadas con el proceso de redacción, más bien puntualizaron en aspectos técnicos del proceso, no ahondaron en los aspectos que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento (coherencia, cohesión, precisión, concisión, orden lógico, etc.). Igualmente, el investigador pudo percibir que no tienen presentes otras herramientas para trabajar el proceso, como el uso de organizadores gráficos (en vez del bosquejo), que resultarían ser de mayor efectividad y una herramienta más dinámica y sencilla para que los estudiantes puedan trabajar tanto el proceso de lectura como la redacción (Estrada y González, 2020). Según Swartz, R. J. (2008), los organizadores gráficos tienen gran importancia en el proceso de andamiaje pedagógico, para manejar el proceso de construcción del conocimiento, encausando al individuo hacia la criticidad y dirigiendo la enseñanza y el aprendizaje hacia la toma de decisiones informadas. Para el autor, es necesario incorporar, filtrar, refinar y adaptar técnicas de enseñanza coherentes, en concordancia con las necesidades de los estudiantes, de modo que puedan mejorar su calidad de pensamiento y su capacidad para pensar. El proceso educativo debe basarse en esos aspectos de contenido, comprensión y aprendizaje, a lo que el propio autor le llamó “aprendizaje basado en el pensamiento” (p. 3). Estos aspectos recabaron la necesidad de trabajar con más estrategias efectivas en los cursos de metodología de la enseñanza, tanto de la comprensión lectora como de la redacción. Igualmente, considerar la trilogía de la redacción, en la cual se demarca un antes, un durante y un después dentro del proceso, aspecto que no mencionaron ninguno de los practicantes entrevistados.

“Primeramente, se tiene que discutir, por ejemplo, si estoy hablando del cuento, pues discutir el género narrativo (como cuál es su estructura) para entonces ir

llevándolos, a ellos, a cómo se redacta un cuento” (PEP-01). En esta respuesta el participante propuso la idea de trabajar desde los géneros literarios, en las dinámicas de redacción creativa, conociendo cada uno de los géneros y llevando a los estudiantes a explorarlos, llevándolos a experimentar el proceso de redacción de cada género. Esas ideas redundan en la idea de que se lee como escritores y se escribe como lectores (Smith, 1983; Cassany, 2001), en donde se debe partir de un modelo o paradigma a seguir. Esa idea también la avala la neurociencia, considerando las llamadas *neuronas espejo*. Estas actúan como mecanismos de percepción-acción de lo que ven los individuos dentro de su entorno, para así llevar a cabo un copiado o emulación de aquello observado, de modo que se ejecuten las acciones por imitación hasta que el individuo logre un proceso de maduración que le permitirá emplear las acciones de forma consciente, coherente y lógica sin necesitar la ayuda ese modelo inicial (Rodríguez y Rodríguez, 2019).

Es una realidad que mis estudiantes de ahora, por ejemplo, que es una escuela especializada (que les requiere otros aspectos de promedio), pues tienen, quizás, un poco menos de rezago en la redacción. Pero sigue habiendo un rezago en redacción versus la escuela que yo estaba antes: una población menos... que viene de unas familias y de unos contextos más complejos, pues ahí la redacción estaba más rezagada que la población que atiende ahora. (PEP-02)

Este participante recalcó el aspecto socioeconómico como un factor a considerar como parte del llamado rezago en la redacción. Cubilla-Bonnetier et al. (2021) publicaron un estudio en el que demostraron que el nivel socioeconómico y cultural de las escuelas se asocian a importantes diferencias en los diversos grupos, al momento de relacionarse con

la comprensión de los textos y en aspectos de construcción del lenguaje. A mayor desventaja socioeconómico, mayores pueden ser las dificultades en la lectoescritura y viceversa.

Contrario a los estudiantes, los docentes destacaron la importancia de reconocer la redacción como un proceso valioso, una habilidad que requiere atención y esfuerzo, además de enfatizar en la conciencia de que escribir no es fácil, pero es valioso, por lo que hay que promover que los errores son parte del proceso (hasta son parte de la vida), por lo que la edición es fundamental para mejorar el texto. Para ello, el investigador recabó, nuevamente, en la importancia de las etapas de un antes, un durante y un después de la redacción, como estrategia similar al proceso de lectura. Detalle que no se debe perder de perspectiva dentro del proceso.

Yo les digo a los nenes, «usted tiene el derecho sagrado a cometer todos los errores del mundo. A lo que no tiene derecho es a no editar; así que, usted escriba que después editamos». (W. De Jesús)

Yo soy de los que dicen que, a nivel secundario, si nosotros queremos fortalecer el proceso de redacción, deberíamos, primero, fortalecer el proceso de lectura. Si nosotros queremos que nuestros estudiantes escriban o redacten de una manera adecuada, de una manera ordenada, coherente, que sepan argumentar, que sepan sustentar sus ideas, pues primero debemos presentarles cómo se hace y algunos modelos. Para esos modelos está la literatura. (PMC-01)

Esas respuestas de los docentes retomaron las ideas del derecho humano como parte del proceso, partiendo, en dicha instancia, de los deberes que deberían considerar los lectores y escritores en sus procesos de desarrollo y formación educativa, así como de la

integración de ambos procesos para desarrollar la conciencia lingüística y una competencia comunicativa efectiva. En ese sentido, resultó importante destacar, ¿a qué se le da importancia a la hora de enseñar los procesos de redacción? Partiendo de la visión tradicional versus el *enfoque sociocognitivo*, ¿le da el docente más importancia al producto o al proceso? Por lo cual, en ese sentido se hizo importante resaltar la *trilogía de la redacción* que coincide con las estrategias que propusieron Zimmerman (2008); Díaz-Barriga F. y Hernández-rojas (2003); y Lobato (2006), según resumido por Moreno-Milla et al. (2021):

Ahora, que el discente utilice estrategias supone una previa meditación de acciones, las que van a encaminarlo... hacia la consecución de una meta concreta... podrá gestionar las acciones del antes, del durante y del después de la actividad... pues estas técnicas están conformadas por diferentes etapas, tales como **planificación... supervisión... y evaluación, revisión.** (p. 7)

Estas estrategias bien pudieran delinear el proceso de cada individuo, para desarrollar su propio pensamiento y estar consciente de las formas en que pudiera manejar la redacción para su propio beneficio, aplicando esa planificación (preescritura), la supervisión en la estructura y organización del texto (escritura) y la evaluación y revisión para validar ese control de la calidad del texto (postescritura). En ese sentido los aspectos gramaticales y ortográficos se trabajan de forma transversal e integrada dentro de los procesos de lectura y redacción, prestándole mayor importancia al proceso de desarrollo del pensamiento, el proceso metacognitivo y a la construcción del conocimiento del propio individuo.

En la redacción, yo siento que es bien importante traer unos temas con los que ellos se sientan cómodos escribiendo, y darles más de uno, más de dos, más de

tres, y que ellos puedan escoger; que ellos sientan que tienen opción. Porque tú quieres escribir sobre algo que quieres escribir, y ellos se tienen que volver a conectar. (W. De Jesús)

Partiendo de sus experiencias, los docentes consideraron que el proceso de escritura atraviesa diversas etapas fundamentales. En particular, dijeron que, en el nivel secundario, para fortalecer la capacidad de redacción de los estudiantes, es imperativo priorizar su capacidad lectora, para que los estudiantes puedan escribir coherente, ordenada y argumentativa, es esencial darles ejemplos y modelos, que pueden encontrarse en la literatura y en textos informativos.

¿Cómo se debería trabajar con el rezago de la redacción?

Se les preguntó a los docentes su impresión sobre cómo creían que se debe responder o trabajar con el rezago de la redacción en las salas de clase del nivel secundario, con un enfoque hacia la situación presentada en la región educativa de San Juan. Sus respuestas manifestaron varias nociones, en las cuales se consideraron otras estrategias y aspectos que se deberían atender desde un plano holístico de la enseñanza y el aprendizaje.

Yo creo que tenemos que reconocer que... todos, por nuestras experiencias de vida, sobre todo en la escuela, tenemos una relación buena, mala, regular, pésima o inexistente con la lectura. Todos tenemos esa misma relación con la escritura. Hasta que un niño o niña no sane esa relación, va a ser muy difícil que lo otro fluya como debe fluir. Así que mi prioridad es sanar esa relación. O sea, ayudar...
¿Cómo yo ayudo a que un nene piense que la lectura tiene algo que darle? Pues creando experiencias que le permitan, valga la redundancia, experimentar...

La lectura tiene cosas que me puede ofrecer. Es cierto... Yo puedo ser feliz leyendo. Es cierto... Yo puedo aprender sobre cosas que a mí me interesan leyendo. Es cierto... Yo me puedo expresar, expresar mis sentimientos, y usar la escritura para mí. Es cierto... El lenguaje es poder. Es cierto... Yo tengo que crear esa experiencia. ¿Significa eso que todo lo que yo le voy a dar de lectura es exactamente relacionado con lo que le gusta?

¿Es difícil? Es difícil la lectura. Para unos es más difícil que para otros. ¿A veces no lo quiero hacer? A veces no lo quiero hacer. Redactar, ¿qué es lo difícil de redactar? Porque tenemos que pensar unas cosas... Es cierto. Pero ¿qué podemos hacer para tener ideas? Conversarlo... Los nenes están ahí y están llenos de ideas. Yo te diría que una conversación honesta: «¿Cuáles son tus fortalezas en la lectura? ¿Qué es lo que te gusta de leer? ¿Qué no te gusta de leer? ¿Qué te gusta sobre cómo te enseñaron a leer? ¿Qué te gusta de la clase de Español? ¿Qué no te gusta de la clase de Español? ¿Por qué no te gusta eso? ¿Qué te gustaría que pasara en la clase de Español?» Honestidad, compañero, honestidad. Porque lo que queremos es que, al final del día, todos sepamos que la lectura está ahí para nosotros y nos ofrece maravillas. Y la escritura está ahí para nosotros y nos ofrece maravillas. Pero no es decírselo, y eso es bien importante. (W. De Jesús)

Para subsanar ese aspecto, se propuso la creación de experiencias positivas que les permitan a los educandos experimentar los beneficios de la lectura y la escritura para motivar su interés, desde un plano de la pertinencia, hacia el enfoque de la pertenencia. Estos aspectos se lograrían identificar y trabajar desde una dinámica dialógica, proveyendo espacios para la conversación honesta, por lo que sugirieron promover

experiencias en las que los alumnos puedan reconocer sus fortalezas y sus debilidades dentro de los procesos de lectura y redacción. Este aspecto se avaló con la importancia de promover la metacognición dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, más que todo llevar al alumnado a *aprender a aprender*. Tal como planteó Lomas (2016) es importante llevar al alumno a deshacerse de cualquier prejuicio lingüístico, que muchas veces han sido infundados a lo largo del proceso, para que así pueda fluir, sin importar que esos prejuicios sean por razón cultural o social. Cada individuo debe reconocer su propia voz y hacerla escuchar utilizando diversos medios comunicativos, para que pueda emplear, de tal modo, el concepto de la *metacomunicación*, que propuso Carlos Lomas (1999). “Los dos objetivos fundamentales de la educación lingüística son el desarrollo de la competencia comunicativa y la reflexión *metacomunicativa*” (Tusón, 2002, p. 3). Esta estrategia busca comprender las necesidades individuales de los estudiantes y promover un ambiente de confianza y apertura. Asimismo, los docentes manifestaron la importancia de que los educadores modelen comportamientos positivos relacionados con la lectura y la escritura, en los que se incluyen la aceptación de los errores y la necesidad de revisión y edición, de manera que se pueda aprender de los errores, como parte del riesgo y como parte del proceso de metacognición del aprendizaje.

El secreto más guardado: usted no tiene que amar la lectura, para hacer que sus nenes se enamoren de la lectura. Usted no tiene que amar leer, porque todos tenemos diferentes relaciones con la lectura. ¿Sabes lo que usted tiene que hacer? Amar que sus nenes lean. Amar verlos leer. Tú no sabes cuánta gente yo conozco que no aman leer, pero aman que sus nenes lean. Aman crear experiencias lectoras para los nenes. Nuevamente, ser honesto... Por ejemplo, tú estás

escribiendo en la pizarra y se te olvidó un acento. Un nene te dice, «maestra, se te quedó el acento». Clásico... Uno se vira y le dice, «no fue que se me quedó el acento, yo lo puse así para ver si usted estaba pendiente». Entonces, uno ha perdido la oportunidad maravillosa de decirle, «es cierto, es verdad, se me quedó». Por eso es tan importante, compañero, editar y volver. Hasta a mí, que se supone que no se me quede, se me queda. Honestidad... ¿Qué uno tiene que modelar? No ser perfecto en la escritura (que debes tener una buena escritura, dicho sea de paso), pero también que uno se equivoca y por eso tiene que revisar y editar. (W. De Jesús)

El investigador no estuvo de acuerdo con la respuesta de la profesora, por entender que como mejor puede un maestro guiar al estudiante y ser su modelo es partiendo del conocimiento que posee sobre el proceso. En términos generales, nadie puede dar lo que no tiene. Por lo tanto, ¿cómo podría un maestro motivar el gusto por la lectura si no ama o no le gusta leer? ¿Cómo podrá recomendarles literatura a sus estudiantes si no es ávido en leer textos para recomendarlos habiendo examinado previamente su contenido? Esa idea de la profesora contrarresta con lo que expresaron Quintana y García (2018) al mencionar que es muy difícil que una persona que no encuentra placer o gusto por la lectura pueda transmitirlo.

Por otro lado, se consideraron que ambos procesos, lectura y redacción, son plenamente complementarios e interdependientes. Esa interrelación es especialmente relevante en el nivel elemental, pero no debería ser diferente en el nivel secundario, según mencionaron los docentes, con relación al concepto de lectoescritura. Aunque el proceso puede volverse más complejo en niveles superiores, se resaltó la importancia de velar que

la habilidad lectora siga siendo fundamental para promover una escritura adecuada y para establecer una relación efectiva de los estudiantes con el proceso de redacción. Esto compagina con las ideas que propuso Castelló (2002) que hay que leer para escribir, ya que se parte, en ambos aspectos, del espectro enteramente comunicativo que involucra ambos procesos. En dicho caso, el lector debe leer como escritor y el escritor debe escribir como lector, tomando en cuenta ese escenario comunicativo (abstracto) en el que ejerce su papel como emisor o receptor, respectivamente. Todo esto sin perder de perspectiva ese elemento interactivo social, cultural o histórico al que nos remiten la visión *vigotskiana* y *freiriana* o a ese elemento *transaccional*, tal como le denominó Rosenblatt (1996), en el que se da ese intercambio de ideas y significaciones del texto entre el autor y el lector, convirtiéndose el lector, sucesiva o eventualmente, en escritor (autor).

Escribir colectivamente; es decir, lo que llaman *el cadáver exquisito*... Eso ayuda también o contribuye mucho. Asimismo, lo lúdico, el juego; yo era uno de los que me resistía a eso. Yo creo que nosotros, como maestros de secundaria, debemos quitarnos ya el *chapó* de que somos profesores. Porque esto se genera por el hecho de que somos especialistas en un área. Y esto no se ve tan marcado en los maestros de escuela elemental, pero se ve bien marcado en nivel secundario. Estamos trabajando con estudiantes de escuela secundaria... así que debemos buscar la forma de cómo llegar a ellos. El resistirnos a elaborar juegos dentro del salón de clase, quizás pensamos que estamos restándole la seriedad al curso. La realidad es que ya estos estudiantes no toleran ese empuje de la década del 70 u 80, por ejemplo, en la que el profesor se paraba frente al salón y dictaba su clase

por una hora y media. No se hacía nada más. En el caso de secundaria no se puede... Primero, porque esta generación depende de la imagen... Buscan lo conciso y lo preciso... son esclavos de esta era tecnológica. Por eso se les hace difícil, muchas veces, argumentar... Ese relativismo también es perjudicial en todos los procesos de enseñanza, porque desarrollamos la idea de despacharlo con lo más simple. También es complicado... Lo otro que también, a nivel tecnológico, ayuda en la parte de comprensión lectora, como juego, es el *Kahoot*... También, algunas veces, es bueno darles la experiencia de que ellos redacten las preguntas para un examen o trabajo de análisis. Por ejemplo, si es de un escrito pequeño, o de una novela, dejarlos que ellos redacten las preguntas para que luego las intercambien con los compañeros. Eso ayuda mucho a que le den otra mirada al texto... Todavía, hasta hoy, yo me mantengo firme en muchas estrategias con los estudiantes. Algunas veces yo sé que se resisten, porque les pesa un poco escribir, pero luego ven el beneficio. Se me acercan para decirme todo lo que tienen que escribir en otros grados o en la universidad. Incluso, hay gente (que yo le he dado clase) que hasta escribe poesía o está empezando a escribir, y se admiran. Algunos hasta decían que les gustaba escribir. Pues yo digo que esa es una de las mayores satisfacciones: ver que un estudiante sale adelante y es exitoso con lo que uno le enseña. (PPM-02)

Por otro lado, los docentes recalcaron la importancia de proponer una escritura colaborativa, en donde se involucren todos los estudiantes en la creación de textos, de modo que la experiencia fomente la cooperación, el compartir de ideas y estimule la creatividad. Para ello, mencionaron la utilidad del juego como estrategia, aunque

puntualizaron que lo lúdico debe ir acorde con los intereses y necesidades de los estudiantes. Lo mismo señalaron con la integración de la tecnología dentro del proceso, con la que puntualizaron que los estudiantes son expertos en el uso de redes sociales, pero desconocen el uso de otras herramientas, de gran beneficio académico, de las que se les debe instruir en el escenario de la sala de clases. Este último punto trajo la exhortación de que los alumnos deben tener una participación dinámica en el proceso, pues son los que deben autorregular su proceso de aprendizaje, permitiéndoles formular, generar o aportar ideas y participar en la creación de evaluaciones, lo que promovería, a su vez, una comprensión más profunda de los textos y una mayor responsabilidad en su aprendizaje (Trías y Huertas, 2020). Estas ideas constructivistas de los docentes también coincidieron con la postura de Ponce (2004):

Las teorías constructivistas del aprendizaje han señalado la necesidad de concebir al estudiante como un ser activo en la construcción del conocimiento, pero también replantea el papel del docente como agente activo en los procesos de construcción de los contenidos de enseñanza de sus estudiantes, así como en el diseño, operación y evaluación de los recursos, estrategias o actividades que contribuyan a su desarrollo. (p. 23)

En ese sentido, se consideró también el concepto de la autorregulación, que propuso Bruner en la década de los 70 y que fue ampliamente desarrollado por otros teóricos como B. Zimmerman (2008), que consideró que la autorregulación del aprendizaje “es un proceso proactivo que los estudiantes utilizan para adquirir habilidades académicas, como establecer metas, seleccionar e implementar estrategias y autocontrolar la efectividad de uno mismo” (p. 166). Asimismo, el aprendizaje colaborativo, que fue promovido por los

docentes, se avaló con las ideas de Vargas et al. (2020), que indicaron que “esta estrategia aporta en la humanización de nuestro sistema educativo y con ello destierra el concepto de *soledad académica*” (p. 375). Por tanto, el investigador abrazó la idea de que el proceso de redacción, así como el proceso de la comprensión lectora, partiendo de las perspectivas de los participantes, no deben ser actos solitarios y deben estar dirigidos por objetivos y experiencias que lleven a los alumnos a conectar entre sí para que puedan interactuar y participar del proceso de forma activa, dinámica y cooperativa. Todo esto, considerando lo complejo que podría resultar el proceso, tomando como base las etapas de maduración que se plantearon en los modelos cognitivos y sociocognitivos que propusieron Flower y Hayes (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Todo docente debería buscar su desarrollo profesional. Yo como docente (porque uno no lo sabe todo tampoco) entiendo que hay áreas que debo fortalecer para poder trabajar con los estudiantes, pues uno tiene que trabajarlo. Tengo que trabajarlo a través del desarrollo profesional... siempre buscando el aprendizaje. Todos somos estudiantes constantes, toda la vida. Toda la vida estamos aprendiendo. Así que, definitivamente, el profesor, el docente debe también tener la voluntad para hacerlo. Más que todo es un llamado, es parte de nuestra vocación. (PMC-01)

Partiendo de esas ideas, los docentes resaltaron dos enfoques principales para abordar la redacción en el ámbito educativo, prestando importancia al desarrollo profesional de todos los docentes en el proceso, apostando por la propia vocación de enseñar como una fórmula para subsanar el llamado rezago en esa área (redacción).

Según las respuestas de los participantes, un maestro debe tener presentes los siguientes aspectos, a la hora de trabajar el proceso de la redacción dentro de la sala de clases:

1. Discutir y comprender los elementos fundamentales de la redacción, como la estructura del texto y el uso adecuado de los verbos.
2. Trabajar con los modelos de organización de ideas, como realizar un bosquejo y extraer las ideas principales antes de redactar, como una sugerencia estratégica para facilitar el proceso de escritura.
3. Llevar a cabo una etapa de retroalimentación, corrección, revisión y edición en el proceso de redacción para mejorar las habilidades de los estudiantes, proveyendo mayor apoyo en errores comunes y aspectos frecuentes como el mal uso de los tiempos verbales.
4. Abordar los errores ortográficos y gramaticales de manera directa y proporcionar explicaciones claras y prácticas para su corrección.
5. Proveer espacios para la escritura manual como parte del proceso de aprendizaje de la redacción, con el objetivo de mejorar la ortografía y la sintaxis (no a computadora). [neurociencia]
6. Proporcionar preguntas abiertas en los exámenes para evaluar las habilidades de redacción de los estudiantes en cada oportunidad.
7. Facilitar preguntas guía en las actividades de redacción para que los estudiantes puedan tener una dirección más clara al momento de desarrollar o elaborar las ideas dentro del proceso.

8. Proveer experiencia de práctica frecuente para la redacción creativa, como la elaboración de resúmenes o la modificación de finales de textos, para mejorar las habilidades de los estudiantes.
9. Abrir espacios para que pueda haber una conexión emocional entre el maestro y el estudiante, utilizando las respuestas como base para una conversación significativa.
10. Abordar las percepciones y autoconceptos negativos que los estudiantes puedan tener sobre su habilidad para leer y escribir.
11. Respetar la voz y las experiencias de los estudiantes en sus escritos personales.
12. Cumplir con la responsabilidad de crear experiencias positivas que ayuden a los estudiantes a sentirse cómodos y confiados en sus habilidades de lectura y escritura.
13. Trabajar la lectura como un componente fundamental para desarrollar habilidades de escritura.
14. Proveerles a los estudiantes modelos a seguir y exposición a diferentes tipos de textos para que puedan redactar de manera coherente y efectiva (partir de un paradigma).
15. Integrar talleres de redacción en la planificación del proceso de enseñanza en la sala de clases.

Todos estos aspectos podrían ser considerados por el educador, enfatizando en la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes y de proporcionar una base sólida antes de abordar temas más avanzados.

Considerando, a su vez, dentro de todo este aspecto, tal como recabaron los docentes, que el contexto familiar y hasta el nivel socioeconómico de los estudiantes pudiera influir en su nivel de habilidades de redacción.

Evaluación del Programa de estudio

Al preguntarles a los participantes sobre si consideraban que su programa de bachillerato proveía las experiencias, conocimientos, herramientas o estrategias necesarias para que los egresados pudieran trabajar o enfrentar la situación del llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción dentro del nivel secundario, ofrecieron respuestas dirigidas a evaluar positivamente el programa, en términos generales, la importancia de la revisión periódica, la reflexión y el mejoramiento de los procesos pedagógicos, atemperando siempre las prácticas a las nuevas disposiciones o competencias del campo profesional educativo.

Pues mira, yo hablo de mi experiencia y siento que sí salí muy capacitada para enfrentar ese reto... Voy a entrar a un salón de clases y me tengo que enfrentar a esa diversidad, que no sé cómo funciona, que no sé cómo trabaja... Quizás tenga unas estrategias en mi bultito, cuando salgo de la Universidad, que no me funcionen, pero sí salgo con la tenacidad, la pasión, el sentido de responsabilidad para con mis estudiantes y mi sala de clases, para poder enfrentar esas situaciones. Y esa misma responsabilidad, que se me inculcó (el programa) ...me hace buscar estrategias, meterme en internet, leer qué me funciona, qué no hay; probando e ir investigando. Entonces, creo que es como un sí y no, pero una cosa repara a la otra. Quizás no salí con las estrategias que

ahora mismo estoy usando, pero... si no tengo la respuesta y no tengo la estrategia, pues la busco, pregunto, llamo a mis profesores, me comunico. Esa red de apoyo siento que sí me la llevé de mi bachillerato. La Universidad no te puede dar todo... Pero yo me siento muy a gusto de haber estudiado en Río Piedras y en esa facultad. (PEP-02)

En esa respuesta, el practicante validó la idea de que salió bien preparado, al igual que puntualizaron sus demás compañeros. Se consagró la importancia de que el estudiante-maestro salga no solo con herramientas y experiencias para aplicar unas estrategias que les puedan resultar efectivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que salga con una consciencia clara de la realidad a la cual se enfrentará y cómo debe él mismo (como profesional) organizarse, planificarse y autocapacitarse, para responder a los desafíos, retos y necesidades que pueda encontrar en el camino. Ese aspecto se consolida como un aspecto de vital importancia y trascendencia en la formación docente, pues, como muy bien mencionaron varios participantes, la universidad no le puede proveer todo al estudiante. En ese particular, sí es importante destacar que la universidad debe prever que se les provean a los estudiantes las estrategias necesarias, de manera que puedan trabajar de forma efectiva los procesos de comprensión lectora y de redacción en sus salas de clases. Para ello se resaltó la importancia de la revisión constante del currículo del programa, considerando en ese particular que los cursos de metodología deben enfocarse en esa instrucción, modelaje, búsqueda o indagación de estrategias que propicien en el educando una curiosidad investigativa de sus áreas de especialidad, de modo que pueda apoderarse de su campo de estudio. Como dijeron Quintana y García (2024), “un maestro... no puede enseñar (su) disciplina eficazmente si no posee las aptitudes y el

interés necesarios para enseñarla” (párr. 5). Y en ese mismo sentido, todos los maestros deben estar conscientes de que deben convertirse en eternos estudiantes. Por eso se considera tan importante ese acompañamiento que deben tener y sentir los estudiantes-maestros dentro del proceso, en el sentido de esa llamada “red de apoyo” que se pudiera conformar entre los pares (compañeros estudiantes-maestros), maestros cooperadores y profesores del programa. Esa precisamente fue una de las recomendaciones que presentaron Balarin y Escudero (2019) en su proyecto de Acompañamiento Pedagógico como Estrategia de Formación Docente, que llevó a cabo en Lima, Perú. En dicho proyecto se implementaron, con grandes resultados, varias estrategias, entre las que se resaltaron talleres de capacitación profesional, visitas de acompañamiento en el aula y la conformación de grupos de interaprendizaje en redes educativas.

Yo soy egresado de ese bachillerato y he colaborado como maestro cooperador... Así que tengo las dos perspectivas, y yo siento que tengo una buena formación a nivel de bachillerato... pero siempre hay espacio para mejorar... Doy esta recomendación de, un poco, revisar también el bachillerato. No solamente a nivel de mayor ofrecimiento de cursos de enseñanza de la lectura y enseñanza de la redacción, sino, incluso, metodologías de cómo enseñar Literatura... Esos cursos de metodología, que ellos toman previo a la práctica docente, son megainportantes..... Desde esos cursos es que se tiene que empezar a trabajar... Fíjese, es un solo curso que toman los estudiantes, a nivel secundario, sobre la enseñanza la lectura y la escritura, dos componentes que se trabajan en un curso de cinco meses. Para mí, es muy poco... Sí, tengo

que ser justo y decir que el bachillerato ofrece una muy buena preparación. Pero siempre hay espacio para mejorar. (PMC-01)

Creo que sí, que se les dan las herramientas. Pero no todos los maestros (profesores) que están en el bachillerato han enseñado redacción creativa ni son creativos en redacción. Esto es un peritaje que se desarrolla o se trae. Eso no es lo mismo que corregir, corregir; yo corrijo cualquier cosa, pero enseñar a escribir creativamente y aprender a escribir a través de lo creativo no es un ejercicio, tiene que ser un constante. Los estudiantes en formación deberían aprender a desarrollar esas destrezas. (M.G. Rosado)

Las respuestas de estos docentes compaginaron con la del practicante citado anteriormente (PEP-02), al recalcar que hay espacio para mejorar, aspecto que fue puntualizado por varios docentes. En ese sentido se enfatizó en la importancia de resaltar la enseñanza y contextualización de estrategias para la redacción y la práctica de diversos formatos escritos, en los que se lleve al estudiante a explorar la redacción creativa, de manera que pueda modelar esos procesos con sus futuros alumnos. Además, se criticó la experiencia, las habilidades y el conocimiento que deben tener los profesores de cursos de Metodología, para impartir esos conocimientos y fomentar el desarrollo de esas habilidades en sus estudiantes universitarios.

No quiero que suene a que estoy criticando a la Academia, pero, a veces, los académicos, por querer flexibilizar de alguna manera nuestra carga académica (trabajo) laceramos los procesos de enseñanza. Me explico: si yo soy persistente en brindarles estrategias (o la praxis) para la redacción a nuestros estudiantes-maestros (porque considero que tengo que estar corrigiendo

mucho), pues, evidentemente, no voy a tener un estudiante bien preparado en esa área... Se requiere que, por ejemplo, en un curso de metodología se desarrolle eso, se brinden las estrategias y que se repitan constantemente. ¿Cómo se repiten?, a través de las mismas clases demostrativas, que el estudiante exponga cómo las trabajaría utilizando el mismo grupo como muestra. (PPM-02)

En esa misma línea de crítica, algunos docentes puntualizaron el hecho de la flexibilidad académica. Importante destacar, que el nuevo bachillerato disminuyó la carga académica para promover una flexibilidad académica, pero en este sentido, el participante se refirió a la comodidad de algunos profesores, que optan por no trabajar con los procesos de redacción dentro del escenario educativo a nivel universitario, para no entrar en aspectos de cotejo y revisión de los trabajos escritos. De esa forma ignoran o desconocen, muchos casos, las carencias o dificultades de los alumnos y no las atienden por evadir mayores responsabilidades o evitar situaciones de desagrado o incomodidad de los alumnos, restándole a la máxima misión que debe tener un profesor universitario que es enseñar a sus alumnos a pensar. Con relación a ese particular, Freire (2008) también dijo:

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y si ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de escolaridad, posiblemente había un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir. (p. 56)

Partiendo de ese planteamiento de Freire, los estudiantes practicantes reconocieron que, en términos generales, el curso relacionado con la lectura y la redacción (dentro del

programa – EDPE-4230) les fortaleció con las estrategias, la adquisición de herramientas, bases filosóficas y técnicas, así como las capacidades para interesar a los educandos en la redacción y la comprensión de textos, proveyéndoles habilidades prácticas y estratégicas para la enseñanza. Esa postura fue contraria a la de los docentes, quienes entienden que es importante robustecer esos cursos y ofrecer más cursos relacionados a ambos procesos (comprensión lectora y redacción). Los estudiantes-maestros también reflexionaron sobre sus experiencias en la práctica y cómo la formación recibida en la Universidad los preparó para enfrentar desafíos en el aula, acompañados de sus maestros cooperadores y profesores, quienes les sirvieron de guía en el camino.

Reflexionando sobre esos aspectos, los docentes presentaron varios aspectos importantes para considerar en términos al momento de revisar el Programa, partiendo de sus experiencias personales como egresados, maestros o docentes del sistema UPR, lo que aportó una visión completa de las fortalezas y áreas por mejorar el proceso de formación de los futuros docentes.

1. Reconocer que el bachillerato necesita desarrollar más los cursos de metodología.
2. Revisar el Bachillerato periódicamente, abriendo el espacio para que varios sectores aporten en ese proceso de revisión (egresados, maestros cooperadores, profesores, organizaciones relacionadas con el área del lenguaje y otros organismos relacionados con la enseñanza del idioma en o fuera de la isla), para mejorar la enseñanza de habilidades para la lectura, la redacción y las metodologías de enseñanza, entre otros aspectos.

3. Evaluar el papel que juega la Facultad de Humanidades en la formación de los futuros maestros, particularmente con la enseñanza de la literatura, en torno a cómo debe enseñarse desde una perspectiva pedagógica y metodológica.
4. Diseñar cursos de redacción creativa y de redacción y estilo para los estudiantes- maestros, reconociendo que no todos los docentes poseen esas habilidades, por lo que deben ser parte integral de su formación académica.
5. Fomentar que los maestros de lengua también tengan una base sólida en historia, psicología y filosofía, ya que son áreas fundamentales para comprender y enseñar la literatura y otros aspectos del lenguaje.
6. Proveer espacio para la reflexión continua entre el docente y los estudiantes- maestros sobre lo que está funcionando y lo que no en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que se dirija al mejoramiento de aspectos prácticos y teóricos dentro de la enseñanza del Programa.

Por tanto, en lugar de eliminar cursos del Bachillerato, se sugirió fortalecer la formación de los docentes en diversas áreas del saber, para garantizar una formación integral del maestro. Ese aspecto se avaló con la idea de que “es necesario replantear la formación del profesorado para alinearla con las prioridades educativas y orientarla mejor hacia los retos y perspectivas del futuro” (UNESCO, 2022, p. 90). Este aspecto, trajo consigo la necesidad de que se proporcionen estrategias prácticas para la redacción y otras habilidades y teorías relevantes para la formación de los estudiantes- maestros, recalando en el dominio de dichas habilidades o destrezas y en el modelaje y la ejecución práctica de las teorías.

Para eso es la experiencia reflexiva. Porque tú puedes ser un patán en tu profesión durante 20 años y has perfeccionado el cómo ser patán durante 20 años. O sea, es la experiencia reflexiva. Yo lo que pienso es que con lo que tenemos que trabajar los maestros es que lo que no sabemos lo vamos a buscar. La diferencia siempre es el tipo de maestro. ¿Quién eres tú como persona? ¿Cuál es tu vocación? ¿Qué es para ti enseñar? Y que estemos claros que no es posible que, en el 2023, tú te gradúes de la Universidad de Puerto Rico y tú no sepas dónde buscar la información que necesitas para hacer una cosa. Es imposible que no pueda ver dos presentaciones de YouTube y decidir cuál es superior. Imposible. (W. De Jesús)

Así, los docentes reconocieron la importancia de atender las necesidades individuales de los estudiantes-maestros en formación, adaptando la enseñanza y teniendo cuidado al flexibilizar la carga académica o el trabajo de cada docente. Se hizo necesario recalcar que la labor docente debe estar enfocada hacia las competencias esenciales que deben desarrollar los aspirantes dentro de la profesión.

En ese aspecto, advirtieron, en general, el riesgo de comprometer las destrezas y habilidades de los estudiantes al reducir también la carga académica general del Programa, solo para responder a que los bachilleratos se puedan terminar en menos tiempo. Para ello, mencionaron la importancia de la práctica reflexiva y activa dentro del proceso, siempre enfocando la toma de decisiones hacia las competencias profesionales que deben prevalecer en el perfil del egresado, así como las experiencias y el aprendizaje que debe fomentarse en el desarrollo profesional de los futuros educadores. Estos aspectos, en la visión del investigador, reflejaron una complejidad del proceso y

representaron la importancia de evaluar el programa de estudio desde una perspectiva holística, abriendo los espacios para que no solo los profesores y estudiantes-maestros aporten al proceso de evaluación, sino que se puedan tomar en cuenta exalumnos y otros recursos del propio sistema, de modo que no se pierda de perspectiva esas competencias y habilidades que deben prevalecer en el perfil del profesional de la educación que el programa desea desarrollar, a la luz de las necesidades educativas mundiales y del país.

Como plantearon Ronquillo et al. (2019):

Los procesos de formación de los profesionales, orientados al desarrollo de competencias, emergen para hacer de la educación un servicio más pertinente a las demandas sociales, donde adquiere un significado el “ser y saber cómo” sobre el “saber y hacer qué”. Esta concepción es capaz de ofrecer a los estudiantes aprendizajes socialmente significativos, que los habiliten para operar con eficacia en el contexto específico de las dificultades y los retos propios de la época y el país. (p. 8)

Es importante que se visualice la importancia de formar docentes comprometidos, que por encima de las dificultades y los retos a los que puedan enfrentarse, estén conscientes de su labor social, ética, moral y hasta espiritual dentro del desarrollo de sus alumnos como los futuros líderes del país. Para ello, como dijo Esturillo (2020), es necesario ser una buena persona para poder ser un buen docente, velando por el fiel desarrollo de otras habilidades, que van por encima de lo académico, y en las que se resaltan la honestidad, honradez, la solidaridad, la empatía, la consideración y la cooperación conjunta, que lleve a propiciar ambientes de paz, seguros y libres de prejuicios y de violencia.

Ejemplos o experiencias vividas dentro del programa

Dentro del proceso de entrevistas se les pidió a los participantes que expusieran ejemplos o experiencias que hayan vivido durante su estancia en el programa académico, en los cuales se les ha capacitado a los estudiantes para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción, como referente para implementar técnicas o estrategias particulares en sus futuras salas de clase. De las respuestas ofrecidas solo se resaltaron las más trascendentales, en las que se pudo observar una perspectiva más específica, centrándose en la implementación de estrategias y la adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Lo más reciente que pudimos hacer en el proceso de redacción fue un cuento. Les dije que hicieran un cuento sobre cómo ellos podían traspasar el tema principal de una escena de *El Jíbaro*, de Manuel Alonso, a cómo se ve, hoy día, esa misma temática... Yo lo que hice fue que les traje artículos noticiosos sobre, por ejemplo, la corrupción en el país... y cómo se ve esa audacia hoy día; es decir, la corrupción: ¿cómo alguien por medio de ese arte de hablar, de convencer, puede lograr ciertas cosas? ¿Cómo lograr esas ciertas cosas, tener esos beneficios, puede llevar, muchas veces, a grandes injusticias? Y los estaba leyendo y, de verdad, yo me quedé encantada. (PEP-01)

La experiencia de esta estudiante pudo reflejar su contentamiento al revisar o corregir los trabajos de sus estudiantes, en el cual los llevó a analizar un texto clásico desde la mirada de actualidad. Esa dinámica se avala con la expresión del profesor y escritor italiano Nuccio Ordine (2017), en la que dijo que

Las grandes obras literarias o filosóficas no deberían leerse para aprobar un examen, sino ante todo por el placer que producen en sí mismas y para tratar de entendernos y de entender el mundo que nos rodea... Los clásicos pueden responder todavía hoy a nuestras preguntas y revelarse un precioso instrumento de conocimiento... nos ayudan a vivir. (pp. 12-15)

De modo que los estudiantes pudieran analizar y comprender los textos clásicos desde esa trascendencia que tienen, más allá del tiempo y los cambios o evoluciones de las sociedades, que les ayudarán a comprenderse a sí mismos y al presente. Una experiencia similar que tuvo otra de las practicantes con un texto clásico de la literatura puertorriqueña.

Estuvimos leyendo a *La charca*, de Manuel Zeno Gandía... Era complejo y yo tenía mucho miedo, no te lo voy a negar. Es un texto largo, es un texto profundamente poético, metafórico, con otra realidad distinta a la del Puerto Rico de hoy. Así que, ¿cómo lo íbamos a trabajar? Dije, «yo necesito otra forma en la que ellos me puedan dejar saber a mí que ellos comprendieron a profundidad todo lo que discutimos en las clases de análisis, todo lo que ellos leyeron más allá de un examen». Pues... hicimos... *La charca: el festival*... Cada categoría debía hacer una reflexión escrita sobre algún elemento de la novela. Había baile, gastronomía, catálogo de fauna y flora, fotografía, dramatización, etcétera. En ese proceso, yo percibí que mis estudiantes se lo disfrutaron tanto, porque tenían tanto para hablar. Hicimos en el teatro un festival con todo, y cada uno puso su mesa. Yo pasaba por esas mesas y ellos me explicaban, «maestra, yo hice esto porque en esta escena *Ciro se va con Silvina*...». Entonces ahí yo dije, «nos educan para dar

la unidad del texto y dar el examen, ¿qué otras formas yo puedo hacer?» Así que ese proceso de lograr que ellos comprendieran y pudieran redactar acerca de esa comprensión, a través del festival, fue para mí increíble. Y creo que fue un logro. Creo que fue un logro y una estrategia que pudiera volver a utilizar con otro texto. (PEP-02)

En esta respuesta el participante expresó cómo se enfrentó al desafío que le representó el enseñar un texto literario como *La Charca*, de Manuel Zeno Gandía. A su parecer, resultó ser complejo de entender para los estudiantes, por lo cual recurrió a diversas estrategias, que le resultaron innovadoras en el proceso, para garantizar la comprensión del texto. Destacando la creatividad de sus estudiantes y la implementación de actividades complementarias, llevó a cabo dinámicas enfocadas en las Inteligencias Múltiples y la Instrucción Diferenciada, al organizar un festival literario relacionado con la novela que discutieron en clase. Esto trascendió el escenario de enseñanza y al propio texto, de tal forma que los estudiantes lograron ahondar o profundizar en la comprensión y la apreciación del texto, sintiéndose motivados a expresar sus perspectivas del texto desde diversos ángulos o contextos.

Esas experiencias les permitieron a los participantes llevar a cabo un proceso dinámico e innovador, respondiendo asertivamente a los retos con los que se pudieron encontrar en el camino, lo que destacó un esfuerzo positivo de la preparación que han adquirido en el Programa. Esa formación recibida les fue útil en el desarrollo de actividades y el diseño de estrategias para implementar un aprendizaje activo y evaluaciones alternativas (*assessment* auténtico), adaptadas a las necesidades individuales e intereses de los educandos. Así, el investigador destacó la importancia de adaptar la

propia enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, utilizando estrategias para facilitar el aprendizaje, tomando como base teorías como las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1987) y el Modelo de Instrucción Diferenciada de Carol Ann Tomlinson (2008).

Por otro lado, los docentes expusieron puntos importantes sobre las experiencias u oportunidades que coincidieron con las respuestas de los estudiantes-maestros, en las que abordaron estrategias como la dramatización y otras de enseñanza creativa para ayudar a los practicantes en el proceso de enseñanza en el aula y colaborar en que los alumnos asimilaran los conocimientos o destrezas que se intentaron trabajar mediante la comprensión lectora y la redacción.

Recuerdo muy bien a una estudiante maestra que estuvo conmigo, ya hace un tiempo, y que se le hizo muy difícil analizar un texto, que es *La amortajada*, de María Luisa Bombal, con los estudiantes. La amortajada es, en términos de su estructura y su vocabulario, un poco compleja. Los estudiantes no la entendían... Entonces, ella estaba un poco desanimada y yo le dije, «bueno, para que los estudiantes la entiendan te propongo que presentes *La amortajada*». Así que lo que hicimos fue dramatizar *La amortajada*... «Primero, vamos a trabajar en *team teaching* en el salón de clase. Vamos los dos juntos a analizarla con los estudiantes». Los estudiantes terminaron realizando una presentación de la novela a los padres. Luego de eso, los estudiantes querían seguir interpretando obras y novelas. Por eso es por lo que yo digo que a mí me ha funcionado la estrategia del drama, la incorporación de las Bellas Artes en la sala de clases.

Y, claro, ella ahí estuvo contenta. De hecho, esa actividad formó parte de su evaluación como maestra practicante. Fue una experiencia muy bonita, porque eso es lo que hace un maestro cooperador: ayudar a un maestro en formación a que «si esto no funciona, vamos a ver qué funciona. ¿No está funcionando como lo estás trabajando en el salón de clases?, pues vamos a llevarlo más allá». Vamos a hacer que los estudiantes le vean pertinencia. (PMC-01)

Varios docentes reconocieron la importancia de integrar las Bellas Artes al currículo, que representan un medio efectivo con el que se pueden mejorar aspectos relacionados con la comprensión y la redacción y despertar el interés de los alumnos por la literatura.

Mencionaron dentro de estas estrategias, que van más allá del enfoque tradicional de enseñanza, el uso de imágenes, la música y el cine, entre otros elementos, para estimular la comprensión y el análisis. Asimismo, reconocieron la importancia de utilizar diferentes herramientas para abordar las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes y subrayaron la importancia de no centrarse únicamente en aspectos mecánicos, como la gramática y la ortografía, sino en desarrollar la comprensión profunda del lenguaje y su uso en contextos reales. En este asunto particular, abogaron, en términos generales, por la exploración de la literatura como medio para problematizar y cuestionar, no solo el mensaje o los temas que presenta un texto, sino contextos sociales, políticos, económicos o culturales de las sociedades y del mundo, en lugar de limitarse a aspectos técnicos. Abordaron la importancia de desarrollar la conciencia crítica en los estudiantes, en la comprensión lectora y en la redacción, partiendo del análisis del lenguaje y sus implicaciones sociales e ideológicas, por lo que destacaron la necesidad de enseñar a los

estudiantes a cuestionar y problematizar el lenguaje y su uso en diferentes contextos de la vida diaria.

Hace poco tuve una estudiante que... era la primera vez que una practicante da ese curso (Redacción Creativa). Fue bien bueno, porque da la casualidad de que la persona tenía un interés particular en publicaciones, en revistas, y fue muy enriquecedor para el grupo y también para mí. Tenía asertividad, era una muy buena educadora... Así que fue una combinación de elementos que hicieron que la clase fuera totalmente diferente... Tuve otra experiencia de una estudiante... y se estaba colgando.... Tenía unas deficiencias muy grandes... no podía elaborar sus ideas por escrito. Yo le dije, «mira, yo creo que tú tienes mucha habilidad con todo lo tecnológico. Explora trabajar por esa vía...». Pero, de verdad, que era la persona con más deficiencias que yo he trabajado como supervisora... Pues mira, la cogí, estuve encima de ella, de sus planes, de todo... estuve ahí, ahí y, entonces, la practicante que tenía también la cogió; o sea, la abrazamos los dos y la trabajamos en sus deficiencias. Yo me sentaba con ella a discutir los textos, primero, con calma, le explicaba cómo iba a desarrollar y, luego, se fue soltando... Para mí, es el caso más difícil que yo he tenido... O sea, fue una oportunidad para ese ser humano... Porque, hay veces, que terminan un bachillerato y no saben que la fuerza de ellos está en otra área, no en esa... Pero seres humanos así no se descartan, se les ayuda a guiar. Por lo menos salió con las herramientas básicas, si ella quería explorar la educación. (M.G. Rosado)

Así fue como destacaron la necesidad de brindar apoyo individualizado a los estudiantes- maestros y proveer ese acompañamiento dentro del proceso de formación,

particularmente en su práctica, para abordar sus deficiencias y potenciar sus habilidades, incluso después de haberse graduado del programa, como parte de una red de apoyo que se puede conformar entre los propios estudiantes, maestros cooperadores y profesores de metodología.

Cuando yo llegué a la Escuela, los prepracticantes tenían que dar ocho clases. Cuando llegaban, entonces, al salón como practicantes ya estaban bastante listos. Primero, conocían al maestro y llegaban a dar clases desde el día uno. Pero han ido quitando la cantidad de clases que dan por la experiencia previa, yo creo que eso es un grave error... Y yo creo que, con eso, honestamente, salían superbien preparados. Les daba seguridad antes de llegar a la práctica docente. Después les dijeron que dieran una o dos clases; pero cuando se daban ocho, créeme que pasaban del error al empoderamiento y llegaban ya listos. Porque el gran problema, inicialmente, es el miedo. Yo quiero ser amado por todo el mundo y, de momento, muchos se están riendo, se están burlando, ahí viene que te da toda una inseguridad brutal. Pero si ya tú pasaste eso en la prepráctica, tú llegas empoderado a la práctica. Y eso es un proceso normal. Yo les digo a los muchachos, «mira, si no eres el amigo de ellos, porque no van a ser tus panas, eres un *maestrazo*. Porque, en el fondo, te van a amar y te van a valorar», y es así, no falla. El estudiante-maestro que se percibe maestro y se proyecta con seguridad, con humildad y hasta humor, lo terminan amando, aunque les exige el mundo. Lo van a apreciar, y eso es algo que es bien importante para el maestro en formación. (M.G. Rosado)

Criticaron la situación de la eliminación de varios cursos en los que se promovían varios conocimientos y el desarrollo de habilidades o destrezas, como el curso de Redacción y Estilo y las clases demostrativas que antes debían dar los estudiantes en la Prepráctica. Coincidieron en la importancia de que los practicantes pudieran superar el miedo inicial en la enseñanza y cómo proyectarse con seguridad y humildad para ganarse el respeto y la apreciación de los alumnos, al que podían ir trabajando y superando desde el curso de prepráctica docente y que ahora no existe, como tal, y se sustituyó por el EDPE-4150, que también es un curso de metodología (Metodología para enseñar Español en la Escuela Secundaria). En dicho curso, al parecer, no se les da la oportunidad o el espacio para enfrentarse a un escenario de sala de clases. Cabe destacar que el secuencial (revisión 2012-2015) indica que en ese curso (EDPE-4150) los estudiantes trabajarán con destrezas de redacción en la *Zona de Talleres de Escritura*, proyecto que, según comentarios varios docentes, ya no existe.

Como profesora de metodología y como maestra cooperadora, yo te diría que la experiencia más importante... es conversar. Identificar, entre todos los retos, a qué le tienen miedo... Conversar desde la honestidad los posibles retos que nosotros vamos a enfrentar en la sala de clases. Conversarlo. ¿A qué le tenemos miedo cuando un niño nos diga algo o una niña nos diga algo? ¿Qué te preocupa de todo el currículo de Español? ¿Qué es lo que te preocupa tener que enseñar? Y antes de decir, «ah, pues tranquila, porque yo te digo aquí como enseñarlo». Yo le digo, «¿por qué te preocupa? ¿Por qué tú crees que esto va a ser el problema?» Porque a lo mejor ella me dice, «me preocupa enseñar la acentuación». Y ahí yo voy a, «pues, mira, el método para enseñar la acentuación...». No... Yo no sé por

qué a ella le preocupa. ¿Déjame preguntarle el qué de la acentuación? Yo no sé... Entonces, esa conversación, esa exploración es importante... Cuando yo digo, «vamos a conversar», yo estoy no solo modelando, estoy genuinamente acompañándolos. Lo más importante que yo creo que yo puedo hacer por ellos es eso. Es lo que resume todo... Es cómo tú modelas o qué experiencias tú haces para conversar y modelar la importancia de ser bien reflexivo e intencionado. (W. De Jesús)

En esta respuesta se resaltó la importancia de fomentar el diálogo y la conversación honesta y abierta con los estudiantes-maestros, para identificar y abordar sus preocupaciones y desafíos. Se enfatizó que ese diálogo no solo se debía centrar en proporcionar respuestas, sino en explorar a fondo las preocupaciones y comprenderlas desde la perspectiva del propio estudiante-maestro, destacando así la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente y el diseño curricular de manera intencional. Esto incluye, según mencionaron otros, examinar cómo se abordan los desafíos en la enseñanza, la comprensión lectora y la redacción, así como diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión crítica del maestro dentro de su profesión. Como plantearon Martínez-Izaguirre et al. (2018),

Los procesos de autoevaluación y reflexión suponen una oportunidad para favorecer caminos hacia el desarrollo profesional y la mejora... Los modelos basados en la autoevaluación implican de manera positiva a los protagonistas, los convierten en agentes activos del proceso de evaluación y exigen en ellos un esfuerzo de reflexión... (que) permite encadenar un proceso de mejora... para desarrollar sus competencias. (pp. 1-5)

Estos aspectos manifestaron la necesidad de implementar un enfoque holístico y reflexivo hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, en general, así como de las metodologías y de los procesos de comprensión lectora y redacción, considerando que el educador debe ir más allá, visualizar esos procesos más allá de la mera transmisión de conocimientos, centrándose en el desarrollo de habilidades críticas y la comprensión profunda del lenguaje y su uso en la sociedad. Resaltando en este punto que esa responsabilidad no solo debe recaer en el maestro de Español, sino en todos los maestros de todas las disciplinas, académicas y no académicas, pues, a fin de cuentas, todos son maestros de lengua.

Resumen

A lo largo de este capítulo se pudieron apreciar las respuestas trascendentales de los participantes, las cuales reflejaron las diversas motivaciones y perspectivas, resaltando la importancia de entender, a mayor escala, los factores contextuales, académicos, sistémicos y socioculturales, entre otros, que pudieran influir en el rendimiento de los alumnos, dentro de los procesos de la comprensión lectora y la redacción. Igualmente, se presentó un análisis detallado de los hallazgos encontrados en el estudio, en el cual se pudieron delinear algunas de las estrategias recomendadas para abordar el rezago en estos dos componentes fundamentales y se pudo auscultar o evaluar de forma general la efectividad del Programa, partiendo de las experiencias o vivencias de los participantes y el rol que pudieron cumplir dentro de dicho programa o proceso.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN

Introducción

Tomando las palabras del escritor español Francisco Umbral, “escribir es la manera más profunda de leer la vida” (citado por Saba, 2022, párr. 1) se pudiera dar marco para concluir este extenso proceso de exploración y análisis en torno al tema del rezago en la comprensión lectora y la redacción, el cual tomó como base las perspectivas de los docentes y estudiantes practicantes del bachillerato en educación secundaria en Español de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, para así sumergir al lector en una profunda reflexión sobre el tema, de tanta importancia en la vida de cada individuo, y una discusión honesta, que partió de las experiencias y percepciones de los protagonistas fundamentales de ese escenario o contexto educativo. Es precisamente lo que se ha intentado hacer por medio de este escrito, hacer una lectura de la vida desde una mirada a aspectos esenciales, como son la lectura y la redacción. Desde sus primeros compases, esta investigación se propuso desentrañar las complejidades inherentes a la comprensión lectora y la redacción, entendiendo su impacto en el ámbito educativo y, por ende, en el desarrollo integral y la vida de los individuos. Con el fin de alcanzar ese objetivo, se llevaron a cabo las entrevistas semiestructuradas, para así poder profundizar en las narrativas personales, los puntos de vista y las prácticas pedagógicas que subyacen en este fenómeno, desde la visión de los actantes del proceso. De esa forma se intentaron

identificar causas, manifestaciones y posibles soluciones frente al reto que representa el llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción dentro de las salas de clase del sistema educativo, considerando estos aspectos como habilidades fundamentales para el desarrollo académico y profesional de los alumnos y ciudadanos del país. En ese sentido, en el presente capítulo, el lector podrá ver sintetizados los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación y también podrá hallar una profunda reflexión sobre el significado, las implicaciones y las potenciales repercusiones de esos resultados en la práctica educativa. Asimismo, se podrá abrir la puerta a la importante y pertinente discusión sobre el tema bajo estudio, así como las futuras líneas de investigación en las que se podrá explorar más a fondo el tema, destacando la necesidad de continuar explorando y abordando esta problemática desde una perspectiva integral y, sobre todo, colaborativa.

Conclusiones

Como se pudo apreciar en el capítulo I de esta disertación, el estudio se basó en cuatro preguntas fundamentales, que le dieron dirección y marco al proceso, para, tal como planteó Creswell (2013), darle forma al problema y dirección con las preguntas de investigación, con la finalidad de buscar la información necesaria para hallar respuestas esenciales que le den una posible solución al problema planteado. Esa misma línea filosófica es la que pretendió llevar a cabo el investigador, estructurando dicho estudio en el Modelo de Wolcott (1994), partiendo de la idea de que, según Wolcott (2010), los lectores “quieren saber qué impulsa nuestro interés en los temas que investigamos, a quién informamos y qué podemos ganar personalmente con nuestro estudio” (p. 36). Así que, partiendo de esos postulados, se plantearon en el estudio cuatro preguntas clave: 1)

¿Qué factores consideran los practicantes y docentes como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?; 2) ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario?; 3) ¿Cómo entienden los docentes que se debe trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan?; y 4) ¿Consideran que su programa de estudios provee de las competencias o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué? A estos cuestionamientos se les pretendió dar respuesta, a base de los hallazgos presentados en el Capítulo 4 de esta disertación.

Pregunta de investigación 1

¿Qué factores consideraron los practicantes y docentes como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario? Según las experiencias de los estudiantes y docentes que participaron de este estudio, se resaltó la importancia de considerar varios **factores individuales** (capacidades, dominio de destrezas; emociones), **el entorno** (familia; motivación, apoyo), **aspectos contextuales** (sociales y económicos; generacionales), **elementos técnicos** (acceso a recursos; métodos) y **factores académicos** (enfoques, experiencias), que influyen o afectan la enseñanza de ambos procesos (comprensión lectora y redacción), para enfrentar los desafíos que representan estos conceptos, en la actualidad, dentro de las salas de clase. Estos aspectos coincidieron, en cierta medida, con los

factores presentados por Franco et al. (2016), como parte de una investigación que llevaron a cabo en Barranquilla, Colombia y según fueron publicados por la Universidad Simón Bolívar. Basados en sus hallazgos, ese grupo de profesionales concluyó que existen tres factores o áreas que afectan particularmente el proceso para la comprensión lectora y, en efecto, la redacción, como son los **factores académicos**, **factores socioculturales** y los **factores personales**. En ellos se resaltaron, en términos generales, aspectos relacionados al conocimiento, el sistema simbólico (semiótica), la comunicación y el desempeño pragmático del proceso lector como parte de los factores académicos; los recursos de lectura, el hogar, apoyo de la familia y el estatus socioeconómico como factores socioculturales; y, por último, la motivación intrínseca, extrínseca, la autoestima, las actitudes y hábitos como parte de los factores personales que pudieran afectar el proceso de lectura y redacción.

Por otro lado, fue interesante el cuestionamiento que hicieron los participantes sobre los medios que utiliza el sistema de educación pública del país para determinar que existe un llamado rezago en los estudiantes. En ese particular, se resaltaron la construcción de las pruebas estandarizadas y el manejo de los datos o resultados de esas pruebas. En ese sentido, se hizo importante proponer una **revisión del diseño y construcción de las pruebas META y ajustarlas a las realidades y necesidades de las generaciones actuales**. Las pruebas estandarizadas pueden ser un referente que solo reflejan una parte de la realidad que ocurre en las salas de clase. Según Delgado, P. (2018), entre los problemas que muestran este tipo de pruebas, se resalta el hecho de que limitan el que los estudiantes puedan demostrar si verdaderamente dominan habilidades en el área de redacción, ya que escribir y contestar preguntas no implica redactar. En este

aspecto, se reitera la idea que plantearon Ferreiro y Teberosky (1979) que copiar no implica redactar. Otros factores como la limitación del tiempo y el estrés que generan en los estudiantes deben ser aspectos para considerar, antes de determinar si un estudiante domina o no aspectos esenciales como la comprensión lectora y la redacción. En ese punto, se deben proveer lecturas más cortas en las pruebas y acordes con el grado (velar el nivel de complejidad de los textos que se les presentan a los estudiantes), considerando la posibilidad de que el estudiante pueda repasar la lectura antes de contestar. ¿O es que acaso se pretende entrapar el proceso? Con ese tipo de prueba lo que sí se pretende es pasar a todos los estudiantes por una misma línea, sin considerar aspectos de la diversidad, contextos culturales y las distintas formas en que cada individuo aprende y, por ende, cómo demuestra ese aprendizaje (Popham, 1999). Estas ideas son contrarias a los aspectos poéticos que plasmó el Departamento de Educación en su Marco Curricular del Programa de Español (2022), en el cual toman como base, entre otros aspectos, las teorías de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1987) y la Instrucción Diferenciada de Carol Ann Tomlinson (2007).

Partiendo de las perspectivas de los participantes, es necesario que los maestros puedan adaptar las estrategias de enseñanza para abordar o enfrentar esos desafíos específicos que muestran los estudiantes en la comprensión lectora y la redacción. Esto pudiera implicar mayores espacios para la autocapacitación, el desarrollo profesional pertinente y la investigación, entre otros mecanismos de acción que debería andar el propio educador, para asirse de nuevos enfoques pedagógicos diferenciados, que le permitan proporcionar retroalimentación específica y personalizada, y fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo que motive a los estudiantes a mejorar en el

proceso. **Ese enfoque no debe darse solo en el maestro de Español sino en los maestros de todas las disciplinas académicas y no académicas, pues se debe considerar, plenamente, que todos son maestros de lengua.** Como plantearon Lagos et al. (2018), existe una relación directa en la dificultad que muestran los estudiantes a la hora de solucionar los problemas verbales en la materia de Matemáticas y las limitaciones que confrontan en las habilidades o destrezas de comprensión lectora. Entre estos aspectos, en cada materia se deben abrir espacios para el diálogo, la integración curricular, proveer experiencias de aprendizaje activo, la problematización y el aprendizaje basado en proyectos, servicio o en problemas, así como otros medios o formas que le permitan al estudiante construir su propio conocimiento, a través de los procesos de lectura y redacción, y darle significado a su propio aprendizaje, considerar, utilizar la evaluación auténtica como mecanismo para encausar esas gestiones de la autorregulación del aprendizaje. Aunque hace unos años el Departamento de Educación trabajó con el PBL en las escuelas, ese tipo de gestión no debe estar atada a aspectos políticos (de cambio cada cuatro años) en los que no se le dé continuidad y una mejor estructura, de modo que tenga la efectividad que se pretende. Según plantearon Villarroel y Bruna (2019), haciendo referencia a varios autores (Nicholson Perry, Donovan, Knight y Shires, Oliveri y Markle, 2017),

Uno de los mayores desafíos de la educación... es aplicar métodos de evaluación pertinentes que permitan medir lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento de lo que han aprendido de manera contextualizada, respondiendo al perfil del egresado comprometido y a las necesidades del mundo... La evaluación auténtica permite hacerlo. (p. 496)

A tales efectos, se estimó importante enfatizar que el docente debe ir más allá de la comprensión superficial del texto, alentar a sus alumnos a relacionar lo que leen con sus experiencias personales y el mundo que los rodea, enfocar la profundidad de pensamiento, la criticidad y la metacognición en los procesos de lectura y redacción. Esto implicaría desarrollar habilidades de pensamiento crítico, interpretación y análisis que les permitan comprender el texto en un nivel más profundo o amplio y aplicarlo en diferentes contextos de la vida cotidiana. Según Van Aswegen et al. (2019), “desafortunadamente, la enseñanza de la metacognición como un concepto de orden superior es en gran medida desconocida para el maestro, el alumno y el padre/cuidador promedio” (p. 1).

A tales efectos, resultó necesario destacar que el sistema educativo del país debe **complementar esa recopilación de datos, para la toma de decisiones, con el proceso de evaluación formativa** (*assessment auténtico*) para que tanto el estudiante como el maestro puedan tomar decisiones conjuntamente dentro del camino, llevando así al estudiante a ser consciente de sus necesidades y apropiarse de sus procesos para la comprensión lectora y la redacción. Se debe **adiestrar a los maestros para que les enseñen a sus estudiantes a aprender a aprender** (Williamson, 2012) **aprender a hacer y aprender a ser** (Delors, 1996; Rodrigues, 2021) de modo que conozcan cómo ellos mismos aprenden y a desarrollar estrategias para autorregular su aprendizaje, siguiendo las ideas de Bruner (1978b) y Zimmerman (2008). Es en el propio escenario educativo que el maestro pudiera planear las estrategias y las experiencias que les puedan ser útiles a los estudiantes, basado en sus necesidades y haciéndolos partícipe de ese proceso de planificación del aprendizaje. Más allá de prepararlos para salir bien en una prueba estandarizada, se debe aplicar, en su lugar, un enfoque filosófico o una visión

hacia el *aprendizaje para la vida*, determinando, en ese proceso, lo que implican leer y redactar, implementando de esa forma una evaluación auténtica y una retroalimentación que lleve a los estudiantes a conectar y aplicar su aprendizaje con situaciones de la vida diaria (García, G., 2024). En ese sentido se plantea el siguiente cuestionamiento, ¿de qué formas ha combatido el Departamento de Educación el prejuicio y el estigma que se tienen contra los maestros y los estudiantes del sistema? Por un lado, algunos plantean que los maestros no enseñan bien y, por el otro, han tachado a los estudiantes de no saber o dominar destrezas. Esos mismos resultados de las pruebas se toman como base para medir el perfil de los maestros y para juzgar la labor que realizan en su proceso de enseñanza. Por lo cual, es necesario preguntar, ¿existe una alineación o conexión entre el marco teórico, las prácticas pedagógicas y las evaluaciones que se llevan a cabo en el proceso educativo de los niños y jóvenes del sistema? Pues como planteó la visión *freiriana*, el currículo debe ayudar a transformar la realidad, por lo tanto, ¿aportan ese tipo de pruebas a esa finalidad?

Por su parte, el investigador vio importante reconocer la necesidad de adaptar y buscar **nuevas y mejores estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes**, de modo que puedan ser pertinentes para ellos. Por ejemplo, la posibilidad de utilizar diversas aplicaciones con inteligencia artificial que podrían ser una gran herramienta para trabajar la comprensión lectora y la redacción. Con ese tipo de recurso se les podría ofrecer una alternativa más interesante o actualizada a los estudiantes, promoviendo un tipo de herramienta que permite llevar a cabo una dinámica más individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Palacios-Villanes, 2022). Es importante recalcar que leer es comprender, por lo que no hay lectura si no hay

comprensión, así como no hay comprensión si no hay lectura. Ante ese hecho, se debe fomentar la comprensión más allá del texto explícito, conectando los procesos de lectura y redacción con la vida misma, de modo que el maestro pueda proveer los medios para que el estudiante profundice en su pensamiento y las interpretaciones de lo implícito, de manera que pueda identificar otros niveles del lenguaje como el sarcasmo, la ironía, las metáforas y el doble sentido, entre otros aspectos, que lleven al individuo a reflexionar y pensar críticamente, asumiendo su rol dinámico o activo en el proceso. En ese particular, el modelo de *aula invertida*, propuesto por Jonathan Bergman y Aarom Sams (2014), bien pudiera ser un medio en el que el individuo ejerza su papel central y protagónico en su proceso de aprendizaje (Domínguez y Palomares, 2020).

En ese particular, pudiera combatirse lo que varios autores han denominado como el *analfabetismo funcional*, que, según la UNESCO (2017) se da cuando un individuo no tiene pleno dominio de las habilidades correspondientes a los procesos de lectura, escritura y aritmética, básicos, por lo que no los puede emplear eficientemente como parte de su vida diaria, lo que pudiera afectar su productividad dentro de los ámbitos económicos, sociales y culturales, entre otros. Así que **no se puede perder de perspectiva que el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje**, lo que requiere una nueva visión del maestro que planifica o implementa el proceso de enseñanza y por ende del sistema en que deben armonizarse ambos elementos (Delgado-Martínez, 2019).

Desde esa perspectiva, los participantes, tanto estudiantes-maestros como docentes, plantearon la idea de que **la comprensión lectora y la redacción son un derecho humano**, por lo que es necesario que el gobierno cree legislación y destine fondos públicos para la creación de más y mejores programas sociales o para amparar

proyectos o entidades como CELELI, Colectivo Contarte y Lee Conmigo, entre otras, en los que se alfabetice a la población, de modo que se promuevan la lectura y la redacción desde las edades tempranas hasta los adultos mayores, ya, en dicho caso, como una gestión de país. Igualmente, el gobierno podría amparar Ambos procesos tienen gran influencia en los aspectos socioeconómicos de un país, por lo que la UNESCO (2022) hizo un llamado, como parte de los esfuerzos por la Agenda 2030, para que se amplíe la alfabetización de las poblaciones y se generen futuros hablantes o comunicadores plurilingües, como parte de una gestión de crear ciudadanos globales. Todo esto con el fin de “ampliar la participación y la inclusión, el futuro de la alfabetización debe ir más allá de la lectura y la escritura, para reforzar las capacidades de comprensión y expresión en todas sus formas” (p. 71). Así que **se hace necesario que los futuros maestros tengan un entendimiento claro de la trascendencia que tienen estos aspectos en el desarrollo integral de cada individuo**, considerando que tendrán en sus manos el futuro de cada sociedad y que de ellos dependerá encausar los esfuerzos para que sus alumnos puedan estar preparados para enfrentar los retos que les deparará el mundo competitivo y globalizado en que el que les ha tocado y les tocará vivir.

En ese mismo sentido, es importante considerar que **la redacción y la lectura son procesos complementarios, dependen una de la otra, son inseparables, por lo que son una conexión que se debe trabajar juntas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje**. Ambas sirven para construir conocimiento y dar significado, y representan un proceso dual para el desarrollo del pensamiento, considerando aspectos esenciales como la coherencia, la concisión, la precisión y el orden lógico de las ideas, entre otros aspectos. No se debe perder de perspectiva que no hay pensamiento sin lenguaje ni

lenguaje sin pensamiento (Saussure, 1945), considerando que tanto la lectura como la redacción son manifestaciones del lenguaje, por lo que son manifestaciones del propio pensamiento del ser humano.

Asimismo, se pudo apreciar un **énfasis en los procesos de enseñanza** de la redacción, en los cuales se deberían trabajar aspectos clave como la estructura del texto, la coherencia y la claridad, **que enmarcan esa profundidad y criticidad de pensamiento en ambos procesos (lectura y redacción)**. Ha habido una tradición de no enseñar a escribir a conciencia, más que todo hay una cultura de copiar, reiterando, en ese sentido, que copiar no es escribir, tal como dijeron Ferreiro y Teberosky (1979). Por esa razón, se hace necesario prestarle importancia a ese arte del lenguaje que es al que menos importancia se le presta, en gran cantidad de las veces, siendo incluso uno de los temas menos investigados y del cual se encuentra muy poca literatura en Puerto Rico. Para aprender a escribir, hay que escribir (Cassany, 2001), así que la práctica de ese arte es esencial para lograr una mejora significativa y continua en el desarrollo de las habilidades de redacción, como una forma de comprensión básica y de profundizar en la importancia de la redacción en las nuevas generaciones.

El investigador reconoció la complejidad de la comprensión lectora y la redacción, pero, partiendo de las perspectivas de los participantes del estudio, se pudiera abogar por abarcar estos procesos desde una perspectiva polifacética y hasta universal, que implicaría tener en cuenta **diversos factores**, como **la intencionalidad del propio lector, la interacción que él mismo (como lector autónomo) pudiera tener con el texto, las interpretaciones personales, y el reconocimiento y validación de los contextos lingüísticos y sociales del lector**. Esta comprensión integral es esencial para

diseñar experiencias o intervenciones efectivas dentro del proceso, de modo que promuevan el desarrollo holístico de cada individuo y le definan el poder que pudieran poseer con el dominio de dichas habilidades, desde una visión del propio pensamiento crítico, enmarcado en el *saber*, *saber hacer* y el *saber ser*. Por otro lado, se puntualizó que **estos procesos se deben llevar a cabo con el acompañamiento necesario**, haciendo hincapié en la importancia de enseñar de manera estructurada, partir de la lectura para fomentar la redacción, partir de un paradigma, proporcionar retroalimentación específica, llevar a cabo un periodo de preescritura, un periodo de revisión de lo que se escribe y brindar oportunidades de práctica continua para mejorar las habilidades de redacción de los estudiantes. Esto incluye enseñar aspectos como la estructura del texto, la coherencia, la precisión, la concisión, la claridad y la originalidad, así como promover la práctica y la mejora continua como parte integral del proceso de aprendizaje. Considerando todo lo antes expuesto, surgió un gran cuestionamiento en el proceso, ¿qué cambios trascendentales serían necesarios realizar en la enseñanza primaria de estos procesos, dentro de las escuelas elementales, para prevenir que los alumnos lleguen al nivel secundario con algunas deficiencias en las diversas destrezas de la comprensión lectora y la redacción? ¿Serían necesarios y urgentes esos cambios?

Pregunta de investigación 2

¿Cómo consideraron responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario? Analizando las perspectivas expuestas por los participantes del estudio se identificó una gama de

enfoques o mecanismos para acercarse y atender el rezago en la comprensión lectora y la redacción en estudiantes del nivel secundario. Se resaltó la importancia de que los **maestros, padres, administración y estudiantes trabajen en conjunto con otras organizaciones diversos proyectos para que aporten al proceso de pensar estrategias que les permitan abordar el llamado rezago** en las salas de clase, proveyendo el espacio de participación para los estudiantes en el proceso, reconociendo que son los protagonistas o el centro de su propio aprendizaje. Según la perspectiva de todos los participantes, el rezago sí tiene solución, pero se requiere la colaboración conjunta de todos los sectores, no solo de las comunidades escolares, sino que es un asunto de país. Para ello, se hace necesaria la creación de más y mejores proyectos comunitarios, en los que se involucren empresas privadas, organizaciones sin fines de lucro y agencias de gobierno, tal como lo ha hecho la Fundación Flamboyán, quien, después de muchos años, ha implementado un plan lector en el que ha gestionado el desarrollo de las habilidades lectoras en los niños de escuelas públicas y privada de Puerto Rico. En su gestión colaborativa con la Coalición multisectorial por la lectura, el proyecto *Todos a leer* ha llevado a cabo talleres para capacitar a los docentes sobre aspectos relacionados con los procesos de lectura y redacción, así como enfocando estrategias innovadoras para fomentar en los niños, jóvenes y adultos habilidades de pensamiento profundo y la criticidad en ambos procesos. Cabe destacar que es importante que el proyecto se revise anualmente y active diversos recursos especializados en el campo, de manera que se cree un plan lector acorde con los diversos contextos culturales de las escuelas, de los estudiantes, los maestros y las universidades en general. Dicha gestión trajo sobre la mesa la importancia de que se prepare un plan lector a nivel nacional. Aún existe mucho

desconocimiento por parte de los maestros en torno a las nuevas visiones sobre estos temas (comprensión lectora y redacción), pues se deben romper esquemas tradicionales que fueron adquiriendo a lo largo de su desarrollo y formación académica. Deben las universidades hablar el mismo idioma, en ese sentido, y llevar una voz cantante, de manera que se enciendan las chispas y se geste una transformación social desde los diversos escenarios académicos del país. Desde esa mirada, la sala de clases debe ser una zona segura, en donde los estudiantes puedan sentirse en confianza para expresar sus ideas, opiniones, emociones, sentimientos y el significado que le dan a aquello que leen. Se les deben proveer los espacios para la expresión, pero respetando su individualidad, de modo que los maestros deben abrirse, abrazar y escuchar esa diversidad, de modo que respondan a las necesidades, gustos e intereses trascendentales de sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Mateos-Vega, 2023).

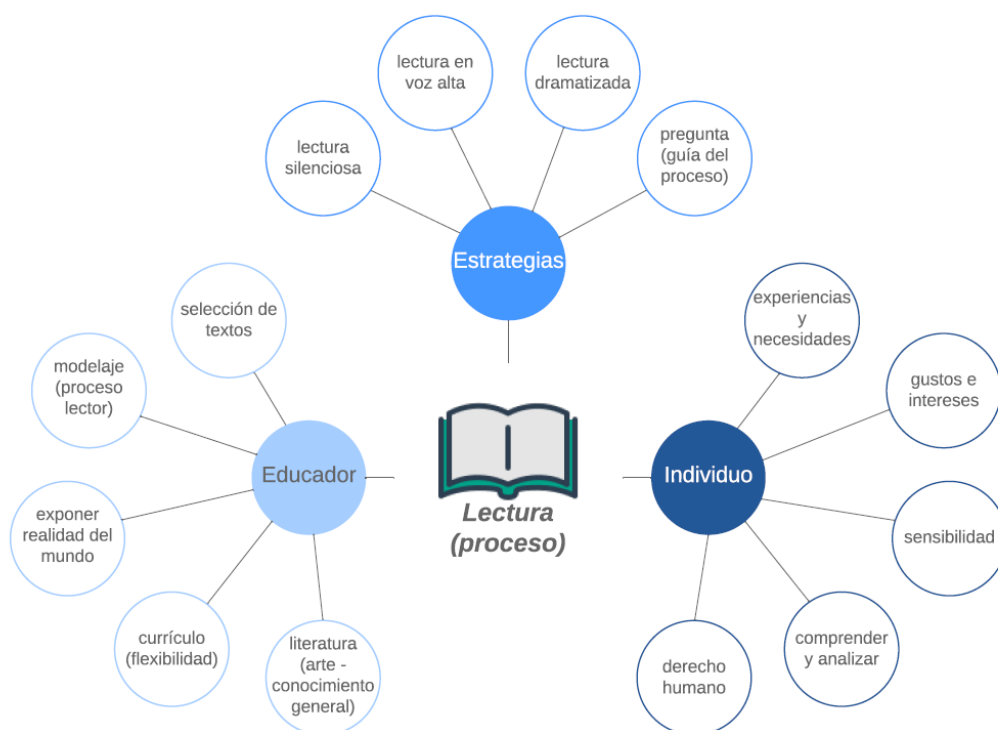
Por otro lado, **no es cierta la idea de que a los estudiantes no les gusta leer.** Esta fue una afirmación general de todos los participantes, considerando que es una cuestión de que no les gusta lo que se les da en el currículo o en las salas de clase para que puedan leer. Ese aspecto resaltó la necesidad de hacer una buena selección de textos, que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes. Es importante que el maestro pueda despertar en ellos la curiosidad de buscar opciones y que tengan una participación activa en la selección de esos textos y hasta en la planificación de las experiencias de aprendizaje que se puedan llevar a cabo en la sala de clases. Asimismo, debe haber un balance entre los textos clásicos y los textos actuales, de modo que se pueda llevar a los estudiantes a realizar un proceso de comparación y contraste entre unos y otros, relacionarlos o que puedan analizar la trascendencia de los textos clásicos en

torno a los temas que mantienen vigencia a pesar del tiempo y del espacio. Todo como una forma de valorar diversos aspectos de la vida del ser humano y su cultura y la evolución de las sociedades. Como expresó uno de los practicantes, “comprendemos la vida a través de los textos y de la escritura” (PEP-02). Es una forma de conectar a los estudiantes con su realidad y desde una visión de la pertinencia para crear pertenencia. Por lo cual, es importante crear ese balance entre lo clásico y lo moderno, de modo que se les pueda exponer, incluso, a una diversidad de géneros, estilos, formas e ideas como parte de los diversos modelos que ha creado el ser humano, a lo largo del tiempo, para expresarse y con los que se podrían familiarizar para formarse como uno lectores autónomos (Ruiz-Bejarano, 2019), acercándose como lectores desde la postura *eferente*, la necesidad de información, o *estética*, desde el placer (Rosenblatt, 1994), conscientes de su proceso de selección, según sean sus intereses particulares. En ese aspecto, **los estudiantes leen y escriben más que antes** (Daniel Cassany, 2015) pues se deben considerar las dinámicas o actividades que llevan a cabo por medio del uso de las redes sociales. El aspecto para evaluar esas áreas no debe centrarse en la visión académica, pues se les debe enseñar a los estudiantes a poder emplear el lenguaje desde diversos contextos (plano formal o informal), de manera que puedan desarrollar el *registro* pertinente para saber emplear el lenguaje en diversos contextos o escenarios comunicativos. Así que **no está mal que los estudiantes escriban abreviado, tal como lo hacen en las redes sociales, sino que deben reconocer y entender en qué contexto deben emplear ese tipo de escritura**. Eso es parte de la competencia comunicativa (Hymes, 1996) y la conciencia lingüística (Chomsky, 1983), en donde el individuo debe

saber cuándo, cómo, dónde, con quién y por qué hablar o callar, según sea la circunstancia.

Figura 13

Elementos interrelacionados en la comprensión lectora, según perspectivas de los docentes



Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Retomando la figura anterior, es importante que los educadores estén al tanto de la importancia de que cada individuo se desarrolle como *lector autónomo* (Ruiz-Bejarano, 2019) de modo que **las estrategias del proceso lector deben ser compartidas modeladas e instruidas por el educador, para que el individuo las pueda aplicar en su proceso de lectura.** Como planteó Díaz-Barriga, A. (2021), con un enfoque

plenamente *piagetiano*, es responsabilidad del maestro, dentro del ejercicio de la didáctica, adaptar el currículo a las necesidades del individuo, de modo que pueda buscar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, reconociendo y tomando en consideración, en ese proceso, las capacidades y las estrategias propias de sus alumnos (Dolz et al., 2009).

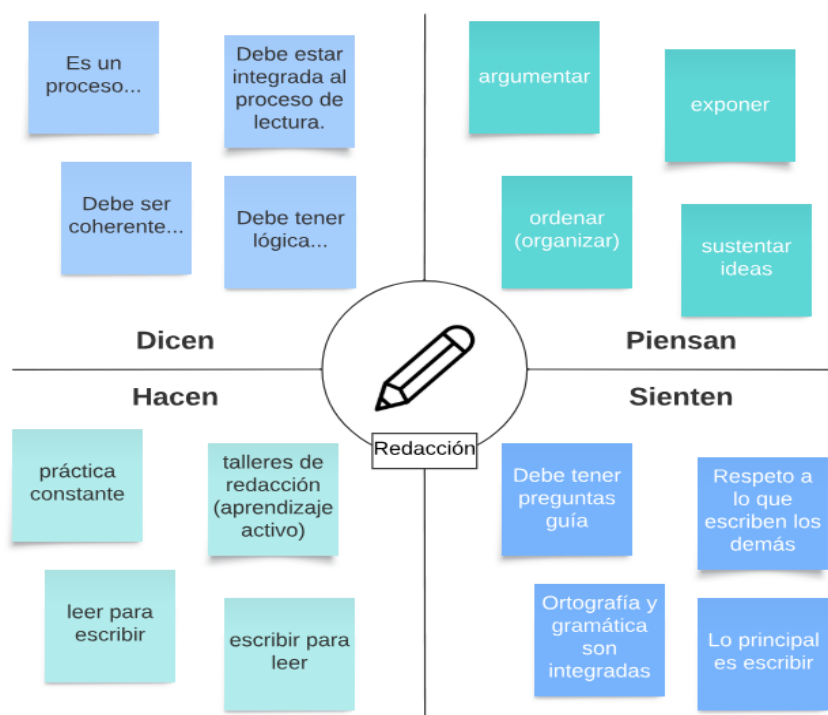
Partiendo de esos postulados, existió un **desconocimiento general en los estudiantes-maestros con relación a los aspectos teóricos y prácticos relacionados con los procesos de la comprensión lectora y la redacción**. Ese desconocimiento les impidió profundizar en torno a los temas dialogados, en los que no concibieron aspectos esenciales como la transaccionalidad (Rosenblatt, 1994), la idea de leer como escritores y escribir como lectores (Smith, 1986; Cassany, 2001), la importancia del desarrollo del pensamiento a través de los procesos de lectura y redacción (Vigotsky, 1988; Freire, 1981) y la importancia del proceso de la redacción más que el producto (Flower y Hayes, 1981), así como la idea de que copiar no es escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979), entre otras visiones. La idea de que el protagonismo lo tiene el lector dentro del proceso de lectura y no el texto fue uno de los principales elementos de los cuales desconocían los practicantes. Ninguno defendió o expuso la idea de que es el propio lector es quien le da significado al texto y construye un nuevo conocimiento partiendo de ese significado; por el contrario, hablaban del mensaje y las ideas que exponía el autor a través del texto, las cuales el estudiante debía entender o comprender para analizarlas.

Asimismo, **los estudiantes-maestros, contrario a los docentes, no mencionaron aspectos como la claridad, la originalidad o la fluidez ni abordaron la importancia de la práctica y la revisión en el desarrollo de habilidades de redacción**. Es

importante considerar que esa limitación de análisis de esos procesos pudiera deberse a que sus maestros le enseñaron una forma tradicional de lo que es escribir y no ampliaron el concepto hacia el proceso de la redacción, que resulta ser una forma de aprender a pensar y desarrollar las ideas de forma planificada y estructurada. En ese mismo sentido, resulta importante, partiendo de las perspectivas de los participantes, que los estudiantes-maestros consideren llevar a cabo un enfoque dinámico y flexible dentro de las experiencias de comprensión lectora y redacción que se planifiquen en las salas de clase.

Figura 14

Perspectiva de los docentes sobre el proceso de redacción en el escenario educativo



Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Retomando la figura anterior, es importante que los maestros de la sala de clases reconozcan que la redacción es un proceso que debe ser guiado, en el cual se deben tener en cuenta el orden de las ideas, la coherencia y que, sobre todo, debe estar integrado al proceso de lectura. Hay que llevar a los estudiante a que puedan leer para escribir y escribir para leer (Smith, 1986; Cassany, 2003). De esa forma, el individuo podrá tener una noción más clara y contextualizada del proceso y la pertinencia de la redacción como un elemento de expresión, pero desde una perspectiva *macrocomunicativa* (Tusón, 2002; Lomas, 2016), ya que es a través del propio lenguaje que se puede representar el mundo, una visión enteramente *freiriana*, en la que podrá el educando vincular la lectura de palabra-mundo.

El proceso de redacción no debe ser traumático ni debe verse como uno punitivo. Lo mismo ocurriría con la lectura, por lo que es necesario que se eliminen de los currículos escolar las lecturas obligatorias para el verano. En ese particular, Quintana y García (2017) resaltaron la importancia de promover la lectura en el verano, previniendo lo que en inglés se le conoce como el *summer slide*, que representa un retroceso en las habilidades lectoras del estudiante durante ese periodo. Aunque sí es positivo leer en el verano, las autoras recalcan que esa actividad debe darse dentro de una dinámica enteramente recreativa y no impuesta por la escuela, a manera de una asignación y mucho menos con el fin de que puedan responder a un examen de comprobación de lectura una vez que estén de regreso para el próximo año escolar. Esa idea es totalmente contraria al propósito fundamental que debe tener la lectura en el escenario escolar, que es promover el gusto y el placer por la lectura. Igualmente, **los estudiantes no deben escribir como castigo y no se les debe corregir con violencia o**

de forma agresiva. Kaufman (2005) propuso la idea de que el maestro, como facilitador y guía del proceso, lleve al propio estudiante a corregir sus propios errores dentro del proceso de redacción, ya una vez que ha logrado elaborar sus ideas con claridad, coherencia, sentido lógico y precisión. Motivar al estudiante a autocorregirse y descubrir aspectos relacionados con la ortografía y la gramática deben darse de forma constructiva y no destructiva. Para ello **es importante trabajar la gramática y la ortografía de forma contextualizada por medio de la lectura y en función de la escritura.** Ambos procesos (comprensión lectora y redacción) deben trabajarse de forma integrada y contextualizando los aspectos de ortografía y gramática. Ambos aspectos del lenguaje se trabajan por medio de la lectura y no de forma separada, sino en función del propio lenguaje. Este resulta uno de los esquemas que se deben romper en la formación de los estudiantes-maestros y que aún pudiera quedar en docentes marcados por procesos tradicionales. Es imperativo reforzar y enfocar la enseñanza de la gramática y la ortografía dentro de la lectura y escritura.

Partiendo de esa misma idea, es necesario que los alumnos vean y entiendan que la revisión es parte esencial del proceso de pensamiento tanto en la lectura como en la redacción, de manera que no se sientan amenazados, intimidados ni ofendidos en el camino. **Es válido cometer errores,** es parte del proceso de aprendizaje, por lo cual se debe trabajar para **combatir el prejuicio lingüístico** dentro de las salas de clases, tanto por parte del maestro como entre pares. Cometer errores es igual de válido que es tomar riesgos como parte del aprendizaje. Como propuso Lomas (2016) el docente está llamado a romper con los prejuicios lingüísticos dentro del escenario controlado de su sala de clases. En la medida en que combata esos esquemas sociales infundados podrá promover

una enseñanza del lenguaje totalmente democrática, enfocada en la equidad, la diversidad y la justicia, desestigmatizando y desmitificando, en ese caso, el propio español de Puerto Rico. Se deben proveer espacios para el diálogo honesto, en un ambiente de confianza, en el que los estudiantes (tanto los practicantes como los alumnos de nivel básico) puedan expresar sus preocupaciones y sus inquietudes en torno a su propio aprendizaje y a las realidades a las que se enfrentan dentro de los aspectos académicos, particularmente dentro de la comprensión lectora y la redacción, así como en aspectos de su vida en general. A tales efectos, resultó interesante cuestionar, ¿deben los supervisores de la formación docente proveer las experiencias y los espacios en los que los estudiantes-maestros puedan romper con todos esos esquemas de lo tradicional que aún persisten en las formas de entender y conceptualizar estos aspectos de la lectura y la redacción?

Pregunta de investigación 3

¿Cómo entendieron los docentes que se debería trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan? Considerando las experiencias de los protagonistas de esta línea de investigación, **el rezago en la comprensión lectora y la redacción, en las salas de clase, debe trabajarse, fundamentalmente, partiendo de las necesidades y los intereses de los alumnos.** Esa fue la máxima que prevaleció entre todos los participantes del estudio. Más allá de los diversos métodos o estrategias efectivas que se puedan emplear, siempre se debe partir de las necesidades y los intereses de los educandos, teniendo presente que la comprensión lectura y la redacción son procesos

cognitivos, pues deben adaptarse a las particularidades de cada individuo. Son esos mismos aspectos de la individualidad los que le servirían al educador para llevar a cabo una selección consciente de aquellos textos que respondan a la diversidad que pueda encontrar en su escenario educativo. Uno de los aspectos resaltados en las respuestas de los participantes fue la importancia de que el docente pueda llevar a cabo una comprensión profunda de la complejidad inherente a estos procesos de la comprensión lectora y la redacción.

Partiendo de esa máxima, es importante que los maestros en formación se conciencien sobre la importancia de llevar al individuo a comprender y darle significado al texto más allá de lo escrito. Para lograr eso, **se tienen que enseñar para la criticidad y la profundidad de pensamiento, por lo que no puede ser que el proceso de enseñanza y aprendizaje se quede en la comprensión literal sin llevar al individuo a los niveles inferenciales y, particularmente, el nivel crítico** dentro del proceso lector (Ochoa et al., 2016). Por tal razón, es necesario que el docente dirija hacia el logro de esos niveles de profundidad de análisis, que bien pudieran relacionarse con los niveles de profundidad del conocimiento de Norman Webb (1997). En su modelo, Webb y Bravo (2007) plantearon que individuo puede llegar a profundizar en el aprendizaje tomando la idea de un cono cúbico, en vez de una escalera, forma propuesta en el modelo Bloom. En ese mismo plano de formas, Villarini (1991) propuso que el desarrollo del pensamiento crítico puede darse en forma de espiral, pues el aprendizaje no es un proceso lineal por el cual deben atravesar todos los individuos, sino que puede variar de persona a persona. Es precisamente con esa base de aprender de lo simple a lo complejo, que Webb planteó que el individuo pasa de un nivel memorístico, a un nivel de procesamiento, para luego

adentrarse en los niveles estratégico y extendido, en el cual amplía su dimensión del aprendizaje, llevándolo a los contextos de la vida diaria y a destrezas más amplias como la solución de problemas, la toma de decisiones y la creación de proyectos en los que aplica y afianza el conocimiento y el dominio de las destrezas adquiridas en el proceso.

Desde esa perspectiva se presenta la siguiente tabla:

Tabla 6

Alineación de habilidades para la comprensión lectora

Habilidades generadoras del pensamiento (Villarini, 1991)	Habilidades para la comprensión lectora (Ramírez, 2017)	Niveles de profundidad del conocimiento (Webb, 1997)
-observar y recordar	-detalles -secuencia (Nivel literal 1)	Memorístico
-comparar y contrastar -ordenar y agrupar -clasificar	-dato u opinión -causa y efecto (habilidades de transición: niveles 1 y 2)	Procesamiento
-inferir -interpretar	-inferencia -idea central (Nivel inferencial 2)	Estratégico
-analizar -evaluar -razonar lógicamente -solucionar problemas -tomar decisiones	-análisis -evaluación (Nivel crítico 3)	Extendido

Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Partiendo de la alineación anterior, existe una sincronía entre las habilidades para la comprensión lectora de un texto y las habilidades de pensamiento, lo que lleva al individuo a profundizar en su aprendizaje desde el enfoque de la criticidad, considerando, en ese sentido, que **la comprensión lectora y la redacción son procesos cognitivos, lingüísticos y sociales, encausados por aspectos plenamente psicológicos** de cada individuo (Vallés, 2005; Maestre y González, 2022). En ese último punto, se enfatiza la importancia de crear espacios para el diálogo honesto y construir un ambiente de confianza en la sala de clases, de modo que el estudiante pueda ventilar y enfrentar aquellos miedos, preocupaciones e inquietudes que le puedan servir de obstáculo para fluir en los procesos de la comprensión lectora y la redacción, así como en su proceso de aprendizaje en términos generales. Crear esos espacios en los que los alumnos puedan ser conscientes de aquello que les asusta del proceso y que puedan enfrentarse y arriesgarse para explorar el proceso sin miedo, bajo la guía y colaboración del maestro y sus pares, dentro de un ambiente controlado como debe ser la sala de clases.

Partiendo de las perspectivas de los participantes del estudio, se delinearon, en términos generales, varias estrategias efectivas que muy bien pudieran servir para mejorar significativamente la comprensión lectora y la redacción en una sala de clases, particularmente si se aplicaran de manera consistente y si se adaptaran según las necesidades individuales de los estudiantes, según las perspectivas de los participantes del estudio:

Tabla 7*Estrategias para trabajar la comprensión lectora en la sala de clases***Comprensión lectora**

Estrategias efectivas	Perspectivas de participantes
Enseñanza de estrategias de comprensión lectora	Los estudiantes deben aprender a ser lectores autónomos y estratégicos, aplicando mecanismos que les permitan hacer predicciones, inferencias, visualización, hacer conexiones con experiencias personales, tensiones textuales, hacer preguntas antes, durante y después de la lectura, tertulias literarias, así como resumir detalles o aspectos importantes del texto, construcción de esquemas, uso de organizadores gráficos y darle continuidad a la historia, articulando el proceso de redacción, así como otras.
Práctica de lectura oral y compartida	El docente debe proveer oportunidades o experiencias que permitan la lectura entre pares, lectura individual, leer textos en voz alta, hacer lectura teatralizada con los estudiantes y relevo de lectura, entre otras, destacando estrategias de comprensión (presentadas anteriormente) y discutiendo el significado del contenido para promover una comprensión más profunda.
Selección de textos diversos y pertinentes	Este aspecto amplía el punto anterior, en el que el educador debe emplear una búsqueda constante de textos. La selección de los textos es esencial dentro del proceso, según los participantes, y, en particular, los temas que tratan dichas lecturas, para así despertar el interés y motivar a los estudiantes a explorar con el texto y aplicarlo a su vida diaria u otros contextos. Proveer una variedad de géneros, en los que se incorporen la ficción, no ficción, artículos periodísticos, novelas, poesía, ensayos y materiales audiovisuales o imágenes relacionados con los intereses y experiencias de los estudiantes.
Fomento de la lectura independiente	Cada individuo debe concienciarse de la importancia que tiene la lectura en su vida, por lo que se debe proporcionar tiempo de la clase para que los estudiantes trabajen este aspecto, eligiendo y leyendo libros que les interesen, y luego facilitar discusiones sobre lo que han leído.
Enseñanza de vocabulario	Se debe dedicar tiempo a enseñar y practicar el vocabulario clave que aparece en los textos, incluyendo técnicas como el orden alfabético, las definiciones en el diccionario, el significado por contexto, las raíces, los prefijos y sufijos, así como los sinónimos y antónimos, entre otros aspectos relacionados con la idea de que puedan ampliar su léxico (lexicón) y aplicarlo en diversos contextos comunicativos, tanto para trabajar antes, durante o después de la lectura creando fichas o juegos de

palabras relacionadas al proceso de lectura y aplicándolas en la redacción o la expresión oral.

**Evaluación
formativa
(*assessment*)**

El educador debe proporcionar espacios para la reflexión, la autoevaluación y la evaluación, para la toma de decisiones, en donde el estudiante pueda recibir una retrocomunicación y retroalimentación regular y específica sobre su desempeño dentro de la comprensión lectora, identificando con él sus áreas a mejorar y ofreciéndole técnicas para trabajarlas (diario de lectura, tertulia literaria, análisis cultural del personaje principal, plan de acción, mapa de concepto y reflexión, entre otros; Sáez y González, 2015).

Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Considerando esas estrategias, resultó importante destacar que los docentes deben fomentar en los estudiantes-maestros el conocimiento, dominio y aplicación de estas y otras estrategias que pudieran implementar dentro de sus salas de clase, para abordar el problema que pudiera representar el llamado rezago en la comprensión lectora. Por otro lado, como parte de la selección de textos, sería importante que el maestro pueda trabajar las letras de canciones de reggaetón o trap, de modo que lleve al estudiante a analizar ese tipo de letra y que puedan darle su propio significado, partiendo de los contextos y realidades, como parte de desarrollar en ellos el pensamiento crítico que deben tener a la hora de seleccionar el tipo de música que escuchan, con una mente abierta, pensante y analítica, resaltando siempre el respeto a la diversidad y a los valores humanos. A través de ese tipo de textos (canciones) el maestro podría llevar a los estudiantes a evaluar la posición social de la mujer (cómo se le describe) versus la visión del hombre (machista), de modo que pueda enfrentar a sus alumnos a temas reales y de corte social, a los que se podrían enfrentar, como, por ejemplo, ¿tendrán esas letras alguna relación con los

feminicidios que cada vez más van en aumento en la isla? ¿Ese tipo de visión sobre la mujer se expondrá solo en las canciones de reggaetón o también en otro tipo de medios?

Asimismo, se les debe concienciar sobre la importancia de que puedan **modelar el proceso de pensamiento**, no para adoctrinar sino para ejemplificar las formas estratégicas que pudieran emplear, como lectores, para construir significado y analizar críticamente un texto. En ese mismo sentido, como maestros, deben fungir como facilitadores en el proceso, de modo que puedan **planificar experiencias que lleven al alumno a darle significado a su aprendizaje** y a *metacognizar* dentro del mismo proceso de profundidad de pensamiento y de criticidad. Igualmente, se debe **fomentar la autocapacitación y autoevaluación, de modo que los maestros puedan ser conscientes de aquellas áreas en las que tengan alguna deficiencia y las puedan identificar como áreas de oportunidad para mejorar y desarrollar su nivel profesional**. Se debe despertar la consciencia y la visión, en los practicantes, de que como maestros son eternos estudiantes. Así también, **fomentar la experimentación y la investigación en acción, como parte de ese proceso de aprendizaje activo, por medio de los procesos de lectura y redacción**, en los cuales se puedan integrar otras disciplinas y se puedan trabajar con *macroestrategias* como el aprendizaje basado en proyecto o el aprendizaje basado en problema.

En términos generales, es una idea de lo que un maestro debe hacer con esa lectura que selecciona para trabajar con sus alumnos, cuál es el propósito de esa lectura y qué se espera lograr, basado en los objetivos pedagógicos, que el estudiante pueda desarrollar o construir a partir del texto. Según compartió la Dra. Aura González (2023), tuvo la experiencia de una estudiante de maestría (de la especialidad de lectura, escritura

y literatura infantil) que imparte la enseñanza de Español en los grados de 11 y 12.

Basada en la necesidad de sus estudiantes, ella decidió trabajar con los rezagos de sus estudiantes incorporando diferentes estrategias de lectura y redacción como la lectura en voz alta, la lectura en parejas, la lectura independiente, la escritura interactiva y la escritura compartida, entre otras dinámicas, para lograr una comprensión y redacción mayor, así como promover la motivación de sus estudiantes, que antes mostraban apatía en el proceso. Curiosamente, al implementar esas estrategias en su proceso de enseñanza, muchos maestros del nivel la criticaron, porque decían que en grados de secundaria solo se trabaja con la lectura independiente. Esa idea es parte de esos esquemas tradicionales que debemos romper en los maestros, pues manifiestan un error de visión, pues no se pueden perder de perspectiva la Zona del Desarrollo Próximo de Vigotsky (1988), El club de los lectores de Smith (1986) ni la idea de Freire (1981) de que, al final, la lectura debe enseñarse desde la palabra para entender la realidad del mundo. Eso sin mencionar el enfoque neurocientífico que tienen todas y cada una de las estrategias que implementó la estudiante dentro de su sala de clases y los buenos resultados que obtuvo en el proceso.

No se puede perder de perspectiva que el proceso de enseñanza debe responder a los intereses, necesidades y gustos de los estudiantes, considerando que son el centro y los protagonistas del proceso. Es importante que el maestro se convierta en un científico de la educación, en la medida en que observa, identifica problemas y recopila datos para tomar decisiones y solucionar problemas (Palencia-Salas, 2019). En ese sentido, los participantes del estudio enfatizaron la importancia de usar imágenes y material audiovisual para complementar el proceso, así como llevar a los estudiantes que creen otro tipo de texto partiendo de un texto principal (cómic, ensayo fotográfico, etc.).

En esa misma línea, **los participantes promovieron la idea de trabajar un proceso de marketing de la lectura y la escritura**; trabajar promociones y propaganda relacionada con el tema, que sea del atractivo de las nuevas generaciones, para promover el gusto por la lectura. El maestro, en su proceso de lectura puede seleccionar pasajes interesantes o provocativos para despertar el interés o la curiosidad de sus alumnos para llevar a cabo la lectura de un texto. De esa forma se pudiera responder a sus intereses y necesidades generacionales, incluso utilizando el celular dentro del aula para que puedan grabar videos y tomar fotos, desde un plan organizado y funcional con el contenido que se discute en clase y para construir nuevo conocimiento utilizando la tecnología como una herramienta eficaz para el proceso y hace que el aprendizaje, según Siemens (2004) sea una actividad externa y colectiva.

Partiendo de esas ideas, los participantes propusieron varias estrategias dirigidas a trabajar el proceso de redacción en la sala de clases y que se podrá apreciar a través de la siguiente tabla.

Tabla 8

Estrategias para trabajar la redacción en la sala de clases

Redacción

Estrategias efectivas	Perspectivas de participantes
Evaluación formativa (assessment)	El educador debe proporcionar espacios para la reflexión, la autoevaluación y la evaluación, para la toma de decisiones, en donde el estudiante pueda recibir una retrocomunicación y retroalimentación regular y específica sobre su desempeño dentro de la redacción, identificando, igualmente con él, sus áreas a mejorar y ofreciéndole técnicas para trabajarlas (red semántica, reflexión sobre el proceso de escritura, trabajo colectivo y planificación de pasos para la escritura, entre otras; Sáez y González, 2015).

Enfoque en la escritura procesal	El educador debe enseñar y, más que todo, modelarles a los estudiantes las etapas del proceso de escritura, desde la planificación (selección del tema, el entorno, discusión, búsqueda de información) y la organización (activación de conocimiento previo sobre el tema, sugerencia de otras personas, hallando caminos para continuar, determinar la audiencia, definiendo las metas), hasta la escritura (simulación, modelaje) y la edición, fomentando la reflexión y la mejora continua dentro del proceso. Para ello debe darse de forma constante durante el curso y por medio de diversos mecanismos como la colaboración (New Zealand et al., 1992).
Modelado de escritura	El educador debe proveer las oportunidades para demostrarles a los estudiantes cómo se debe desarrollar un buen texto a través del modelado de la escritura en voz alta, destacando las decisiones y estrategias que podrían utilizar durante el proceso, trabajando así un proceso de escritura cooperativa.
Práctica de escritura libre y creativa	Se deben proporcionar oportunidades para que los estudiantes escriban sobre temas de su elección, fomentando la expresión personal y la creatividad en la escritura, utilizando diversas técnicas o recursos para llevar a cabo ese tipo de dinámica en o fuera de la sala de clases.
Retroalimentación (feedback) personalizada y revisión colaborativa	El maestro debe ofrecer retroalimentación individualizada sobre la escritura de cada estudiante, y promover la revisión entre pares para que los estudiantes aprendan unos de otros, siempre aplicando las etapas del proceso de redacción (antes, durante y después) en la que se debe resaltar la importancia de la revisión o edición del texto.
Integración de la tecnología	La tecnología debería ser una aliada dentro del proceso, por lo que el docente debe utilizar diversas herramientas tecnológicas como procesadores de texto, blogs, aplicaciones, imágenes, videos, inteligencia artificial y otras plataformas de colaboración en línea para facilitar la escritura y la retroalimentación entre estudiantes y maestros.
Vinculación entre lectura y escritura	Siempre se debe ayudar a los estudiantes a comprender cómo la lectura y la escritura están interconectadas, mostrando cómo la lectura puede inspirar y mejorar la escritura y viceversa, concienciándolos a leer como escritores y a escribir como lectores.

Nota. Desarrollada por Neftalí Rodríguez Santiago, investigador principal, a partir del análisis de la información de este estudio.

Considerando las estrategias antes expuestas, es necesario enfatizar en la importancia que tiene la trilogía de lectura (antes, durante y después de la lectura) y aplicarla igualmente al proceso de redacción (antes, durante y después de la redacción), adiestrando a los estudiantes a trabajar esos procesos desde esa *macroestrategia*. Es importante resaltar que **los estudiantes-maestros no vieron el desarrollo de la escritura como el desarrollo de pensamientos superiores al igual que ocurre en la lectura**. Es decir, es una relación dual de construcción de significado, en la medida en que escribimos para leer y leemos para escribir. Mientras más leemos más aprendemos de la redacción y viceversa. En esa misma línea, **no se puede perder de perspectiva que ambos procesos (lectura y redacción) deben trabajarse de forma integrada**, no separadas entre sí. Por lo general, este aspecto se considera más en el nivel primario a través de la lectoescritura, pero luego se rompe a partir del nivel elemental, desde 4to grado en adelante. Es importante que cuando los niños pasan de elemental a secundaria se deben tener unas competencias que, por diferentes razones, no las tienen. Por alguna razón, **los maestros del nivel secundario piensan que no les toca trabajar o enseñar a comprender o redactar, al entender que los niños tenían que venir con ese dominio desde la escuela elemental**. Así que, muchas veces, en secundaria no se trabaja para afianzar las destrezas básicas y se pasan por alto. En ese sentido, a juicio del investigador, esa excusa de no enseñar esos aspectos básicos bien pudiera ser porque los maestros del nivel secundario no están preparados para trabajar con los rezagos a los que se enfrentan en las salas de clase. Tal vez, consideran que no saben cómo enseñar a leer y a escribir en términos de bases teóricas y prácticas pedagógicas. Todas esas son ideas o aspectos que se deberían tomar en cuenta a la hora de velar por la formación de los docentes del nivel secundario,

enfaticando en la importancia de la autoevaluación y la autocapacitación, de manera que las universidades puedan incorporar esos temas en sus currículos y puedan abordar aquellos aspectos que los estudiantes-maestros no dominan o desconocen, para responder efectivamente a las necesidades apremiantes de sus alumnos en las salas de clase.

Asimismo, se debe **fomentar en los estudiantes-maestros que el proceso es más importante que el producto**, de modo que puedan trabajar aspectos de organización de ideas, un borrador, escritura de la estructura de diversos tipos de texto, ofrezcan retroalimentación a sus alumnos, lleven a cabo el proceso de corrección, revisión y edición de un texto escrito. Es necesario que los docentes puedan tomar el tiempo para corregir los trabajos escritos por sus alumnos, de manera que puedan tener retroalimentación del proceso de redacción y que se pueda llevar a cabo dentro de un marco de la colaboración. Se debe evitar la idea de que algunos profesores no dan trabajos escritos por no tener tanto para corregir o, peor aún, los asignan, pero no los miran ni les muestran reacción alguna del proceso a sus estudiantes, lo que les hace sentir defraudados, en la mayoría de los casos. Aspecto que, lamentablemente, también ocurre a nivel universitario. Igualmente, **fomentar el uso de los organizadores gráficos (más que un bosquejo) en el proceso**, para que los estudiantes puedan organizar sus ideas antes de llevar a cabo el proceso de redacción. Igualmente, esa herramienta se pudiera utilizar para organizar aquellos aspectos importantes o relevantes que pudieran extraer de un texto, para llevar a cabo el proceso de análisis, comparación y contraste, entre otros. Aunque no se le resta importancia al bosquejo, es importante destacar que los organizadores gráficos responden más al estilo de aprendizaje visual, de modo que

resultarían ser más útiles y sencillos para que los estudiantes puedan manejarlos dentro del proceso. Como plantearon Veintemilla et al. (2022), “los organizadores gráficos... posibilitan la organización de ideas, la clasificación, la creatividad y generan la ayudamemoria de los conocimientos sobre un determinado tema, desarrollando y mejorando su desempeño cognitivo” (p. 35).

Otros aspectos resultan de vital importancia en el proceso de la redacción, proveyéndoles a los alumnos experiencias para **trabajar la redacción de forma colaborativa**, como parte de ese andamiaje pedagógico que se le puede proveer al estudiante para que pueda llegar a la Zona Próxima (Vigotsky, 1988), utilizando el mecanismo del par competente. Asimismo, es importante **motivar a los estudiantes para que escriban a mano, con lápiz y papel**, como aspecto recomendado por la Neurociencia para activar diferentes áreas del cerebro en el proceso y promover un aprendizaje más profundo en el proceso (Van der Weel y Van der Meer, 2024). Igualmente, se debe exponer al estudiante a distintos tipos de textos, estilos de escritura y géneros, de modo que pueda familiarizarse con las diferentes formas en que el ser humano desarrolla el arte de la literatura y manifiesta su expresión por medio de la palabra. De ahí que **el maestro puede partir del modelo o paradigma, para que el estudiante pueda desarrollar su propio texto**, Como expuso Aura González (2010) “En este proceso de formación de escritores, el modelaje y la exposición a la escritura son importantes” (p. 162). Ese aspecto ha sido avalado por la Neurociencia con el concepto de las *neuronas espejo* (Flores-García, 2020). De ahí que se pueda **promover la creatividad de los chicos** en el proceso para la producción de un texto, **explorando la integración de las nuevas tecnologías, en beneficio del proceso, incluyendo el uso de**

las redes sociales o aplicaciones electrónicas de inteligencia artificial dentro de la sala de clases. Como planteó Aura González (2010), “La integración de la tecnología no puede verse como una actividad más, sino como una experiencia real de aprendizaje” (p. 175). Por tanto, esa integración debe ir acompañada de una finalidad clara que se dirija al desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión lectora y la redacción. En esa misma línea, **el maestro debe crear espacios o eventos en los que los estudiantes puedan exhibir sus escritos o sus obras creativas,** partiendo de una lectura discutida en clase, de modo que puedan compartir su arte con la comunidad en general, viendo así un efecto de ese proceso desde esa visión de escribir como lectores y leer como escritores (Smith, 1986).

Todos lo antes mencionado, pudieran ser estrategias que resulten efectivas y pudieran servirle de guía al lector para abordar el rezago en la sala de clases, particularmente considerando, dentro de este estudio, el contexto de la Región Educativa de San Juan, que fue, como bien se presentó previamente (Cap. 1 y Cap. 4), la zona con los niveles más bajos de *proficiencia* (en las áreas de comprensión lectora y redacción) en las pruebas estandarizadas del Departamento de Educación. Con ella el propio sistema ha determinado que existe el llamado rezago, por lo que, desde esa mirada, pudieran considerarse todas estas propuestas, igualmente para todos los contextos educativos, siempre considerando la individualidad de cada alumno y la importancia de llevarlos a construir su propio conocimiento, desde una visión de profundidad y criticidad del propio pensamiento.

Pregunta de investigación 4

¿Consideraron que su programa de estudios proveyó de las competencias o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué? Analizando las perspectivas expuestas por los estudiantes practicantes, maestros cooperadores y profesores que colaboraron en el estudio, **en efecto, el programa de estudios sí les provee las competencias o estrategias necesarias a los estudiantes, para que puedan trabajar con esa situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción dentro de la sala de clases.** Se reconoció que la formación docente que se provee en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras es de gran utilidad, aunque sin perder de perspectiva la conciencia de las limitaciones y la necesidad de adaptarse y buscar recursos adicionales para mejorar el programa cada vez más, en consonancia con las nuevas prácticas docentes. Estas respuestas sugirieron una evaluación general positiva del programa de estudio, aunque se reconoció la importancia de la revisión, evaluación y actualizaciones del programa, proceso que se llevó a cabo durante la realización de este estudio y al cual no se pudo tener acceso.

Según la perspectiva de los participantes, **ese proceso de revisión del programa de bachillerato debe darse con la participación de la comunidad académica,** proveyendo el espacio para que estudiantes, exalumnos, profesores, maestros cooperadores, organizaciones que velan por la enseñanza de la lengua y autoridades de los sistemas educativos del país, así como el asesoramiento de otros recursos relacionados con los aspectos lingüísticos y educativos, tanto dentro como fuera del país que puedan aportar al proceso. **Dentro de los cursos de metodología se les debe**

brindar a los estudiantes-maestros más y mejores estrategias enfocadas en los procesos de comprensión lectora y redacción, de modo que puedan tener mayor conocimiento sobre las diversas herramientas o medios que pudieran utilizar para desarrollar estos procesos con sus alumnos. En esa misma línea, solicitaron proveer un curso o temas dirigidos a la enseñanza de la literatura, considerando que en la Facultad de Humanidades se enseña la literatura sin un enfoque pedagógico.

Asimismo, se debe considerar **proveerles a los estudiantes experiencias para ampliar habilidades de redacción y estilo y que tengan mejores acercamientos con la redacción creativa**, de modo que pueda fomentarse el desarrollo de destrezas de pensamiento, análisis y comprensión desde otras miradas o ángulos basados en lo creativo. Una de las sugerencias que proveyeron los participantes del estudio fue la posibilidad de retomar la Zona de talleres de escritura, considerando que esta servía para reforzar las destrezas de redacción, más allá de que haya sido creada, originalmente, con la idea de que salieran bien en la reválida (PCMAS). Después de todo, son destrezas que se aprenden para la vida, no para salir bien en una prueba. Es importante destacar que el llamado rezago o las dificultades que confrontan los estudiantes del nivel secundario son latentes, sobre todo, en los primeros años de la vida universitaria, lo que bien pudiera representar un riesgo para el fracaso académico o un problema de retención universitaria. A tales efectos, en los últimos años, las universidades del país han creado proyectos, propuestas y programas a través de los cuales han empleado gestiones para atender esas situaciones, encaminadas al desarrollo de las competencias lingüísticas y de razonamiento matemático (Rivera-Clemente, 2023).

Partiendo de esos aspectos, pudiera **auscultarse la posibilidad de proveer una serie de talleres, tanto para estudiantes-maestros como para egresados y maestros en general, o crear certificaciones profesionales dirigidas a estas áreas.** Esas mismas certificaciones pueden servir de gancho para que los estudiantes de bachillerato (y egresados del programa) puedan continuar estudios graduados con la misma universidad. Igualmente, se les podría brindar la oportunidad de hacer un grado menor (*minor*) especializado en las áreas de comprensión lectora y redacción. En un plano más radical, proponer al estado la posibilidad de licenciar a los maestros, en vez de certificarlos, de modo que para llevar a cabo un proceso de renovación deban capacitarse y tomar cursos de educación continua, relacionados con diversos temas o áreas de actualidad y pertinencia, para abordar los diversos desafíos que se perciben dentro de las salas de clase.

Las instituciones de educación superior, en general, deberían tener presente la importancia de ciertos temas y estrategias que se deben tratar en los diversos cursos de metodología para la enseñanza del Español en el nivel secundario. Debe haber una conciencia clara a la hora de eliminar cursos o hacer ajustes de programas o proyectos especiales, tomando como base el presupuesto o visiones administrativas que, en ocasiones, afectan el proceso académico de las instituciones. **Muchos de los futuros maestros llegan a las escuelas con ciertas carencias en conocimientos clave para afrontar los desafíos y retos que representan estos aspectos de la comprensión lectora y la redacción** en la actualidad dentro de las salas de clase, moldeados, muchas veces, por visiones tradicionales y poco constructivas. Por otro lado, no es añadir más cursos a los programas de bachillerato, es llevar a cabo una selección consciente de los

contenidos que deben prevalecer y aquellos que se deben incluir, desde una amplia visión teórica y práctica, que les permita a los maestros tener una formación cabal y cónsona con las realidades académicas con las que se verán cara a cara cuando lleguen al escenario educativo.

La evaluación de los contenidos debe estar dirigida a proveerles un conocimiento y entendimiento más claro o profundo de los procesos de lectura y redacción, no solo desde una perspectiva teórica, sino también práctica, en las que se involucren estrategias efectivas para dirigir los procesos. No es que la universidad les dé todo, sino que se desarrolle en los estudiantes-maestros las destrezas de investigación para que sean científicos o exploradores de sus áreas de estudio y vean su sala de clases como un escenario investigativo, para identificar necesidades (problema) y hallar soluciones (conclusiones) por medio de un proceso de recopilación de datos (procedimiento). Otra de las recomendaciones es que se promuevan programas de intercambio con otras universidades, con las cuales los estudiantes podrían ampliar sus visiones del mundo y el entorno educativo. Asimismo, abrir más espacios de diálogo, paneles de discusión, conversatorios o charlas entre los estudiantes practicantes y egresados, así como maestros o personal de otros países, para comparar y contrastar las necesidades de los diversos entornos educativos, tanto del Caribe como de Latinoamérica y Europa, con relación a los aspectos de la comprensión lectora y la redacción.

Asimismo, **involucrar a los estudiantes-maestros en diversas actividades, a nivel de comunidad en general, en donde se trabajen aspectos de lectura y redacción dentro y fuera del ámbito académico.** Igualmente, abrir oportunidades de mayor participación abierta en líneas de investigación, en las cuales los estudiantes de nivel subgraduado se

puedan involucrar, para explorar su campo de estudio y que, a su vez, puedan considerar proseguir estudios graduados relacionados a ese u otros campos de interés.

En el plano de la academia, es necesario promover la flexibilidad académica, pero sin que se pierda de vista la importancia de que los profesores deben trabajar en pleno los contenidos de los cursos y proveerles a sus estudiantes universitarios las experiencias para que puedan desarrollar las competencias profesionales necesarias. Igualmente, en el caso del proceso de redacción, deben exponer a sus estudiantes a trabajar aspectos de la redacción, para que puedan desarrollar habilidades esenciales para la organización de ideas, realizar un borrador y la escritura de la estructura de diversos tipos de texto, recibiendo la debida retroalimentación por parte de su profesor. Es esencial que los estudiantes-maestros lleven a cabo el proceso de corrección, revisión y edición de un texto escrito, de manera que puedan servir luego de modelo para emplear el mismo proceso en sus respectivas salas de clase. En todo caso, **debe evitarse esa resistencia o apatía, por parte de algunos docentes, a asignar trabajos escritos por no dedicar tiempo a la revisión y edición de los textos de sus estudiantes** (por el tiempo que les toma para llevar a cabo el proceso). Asimismo, debe velarse por la dependencia excesiva en la enseñanza de la gramática en lugar del desarrollo de habilidades de redacción, considerando que tanto la gramática como la ortografía deben enseñarse de manera totalmente contextualizada y en función de la lectura y la redacción, como parte de la estructura del propio proceso comunicativo.

Otras recomendaciones para el programa de estudio

1. Proveer espacios para que los estudiantes se enfrenten al escenario real de una sala de clases, antes de llegar a la Práctica. Ya sea por medio de la Prepráctica o por exploraciones de campo que se lleven a cabo dentro de diversos cursos de metodología, de manera que se vayan exponiendo para explorar el ámbito y a perder el miedo o el pánico escénico al enfrentarse a ese tipo de escenario y audiencia.
2. En el caso de hacer una Prepráctica, que luego en la práctica le toque con el mismo maestro cooperador y con la misma supervisora, de manera que se le pueda dar continuidad al proceso que ya se había iniciado. Aunque según sea el caso, que también el estudiante tenga la posibilidad de hacer cambios en el camino.
3. Desarrollar un programa de mentoría para los estudiantes egresados del bachillerato, de modo que sean parte de una *Red de apoyo docente*, (avalada por la Oficina de Inducción al Magisterio) en caso de que vayan a entrar a trabajar al Departamento de Educación o a alguna institución privada, para que cuenten con recursos y pares que le apoyen y le sirvan de orientación en los procesos que se llevan a cabo dentro de una sala de clases y en los procesos administrativos del sistema de educación pública.
4. Trabajar con un curso, talleres o temas transversales en los bachilleratos de otras materias o disciplinas (dentro de la Facultad de Educación), de modo que se integren aspectos relacionados con la lectura y la redacción, para demarcar la idea de que todos son maestros de lengua y romper el mito de que los aspectos del lenguaje (en términos generales) son responsabilidad del maestro de Español.
5. La importancia de que supervisores o coordinadores del programa muestren mayor disposición para participar en investigaciones como esta, considerando que

representan una fuente primaria y el aporte que pudieran realizar a este tipo de estudio.

Limitaciones del estudio

En términos de las limitaciones que se pudieron confrontar en el proceso, el investigador tuvo cierta dificultad para convocar a los participantes, pues eran pocos los candidatos a práctica docente y resultó complicado, en algunos casos, coordinar para una fecha y hora propicia para llevar a cabo las entrevistas. Lo mismo ocurrió con los docentes, pues, por los diversos compromisos profesionales hubo algunas complicaciones para coordinar la hora de entrevista. En uno de los casos la entrevista se realizó tarde en la noche (casi a las 10:30 p. m.), por lo que la entrevista culminó casi a las 12:30 a. m. Esto contrario a las demás que se realizaron (en su mayoría) en fin de semana (sábado o domingo).

Por otro lado, la investigación cualitativa tiene como norte el acceso a fuentes primarias que propendan al conocimiento profundo del fenómeno bajo estudio. Esto es, los actores principales y personas que experimentan un fenómeno, y documentos que sean fuentes primarias. En esta investigación se invitó a participar a la persona que coordinaba el programa de bachillerato y la práctica docente y que, a su vez, enseñaba cursos de metodología del bachillerato. Además, esta persona ha ocupado cargos relevantes y pertinentes en el Departamento de Educación que hubiesen provisto una visión más amplia sobre los temas y aspectos que se trabajaron en el estudio. Lamentablemente, esta persona declinó participar, quedando un vacío en términos de la

información proveniente de fuentes primarias para responder las preguntas y cumplir con los propósitos del estudio con profundidad.

Asimismo, el estudio contempló la posibilidad de auscultar las experiencias de estudiantes practicantes y docentes de la universidad privada que ofrece el mismo programa de Bachillerato en Educación Secundaria en Español, en San Juan.

Lamentablemente, no fue posible el acceso para realizar las entrevistas, ante la preocupación de que se pudieran hacer comparaciones entre los programas de una y otra universidad y que se llegara a conclusiones negativas en torno a la efectividad del programa privado sobre el programa de la UPR de Río Piedras. Es importante destacar, que ese nunca fue el objetivo ni el propósito o intención original del estudio, sino que se perseguía la idea de tener un amplio margen de visión en torno a los diversos programas de preparación de maestros de Español, particularmente en la zona de San Juan, tomando como base los resultados de las pruebas META que ubican esta zona como una de mayor necesidad al respecto.

En adición, el investigador confrontó dificultad para acceder a resultados específicos y detallados de las Pruebas META, ya que no indicaban las destrezas o habilidades específicas en las que los estudiantes han confrontado mayor dificultad a lo largo del tiempo. El Departamento de Educación proveía datos muy generales, en su página web, en el caso de Español, no especifica cómo salieron los estudiantes en las áreas medulares de la comprensión lectora y de la redacción. En ese particular, se llevó a cabo un proceso de solicitud interna para acceder a los datos. Por medio de la Subsecretaría de Asuntos Académicos del DE se logró obtener dichos datos, aunque tampoco especificaban destrezas de mayor necesidad o en las que se obtuvo mayor

dominio. Asimismo, se intentó acceder a los resultados de otras pruebas privadas que se administran en el país, como, por ejemplo, las pruebas *Learn Aid* pero no fue posible obtener resultados de estas pruebas, pues responden solo a los clientes que contratan sus servicios (colegios privados). Tampoco tuvieron accesible alguna publicación o informe estadístico sobre dichos resultados, particularmente en las áreas medulares de comprensión lectora y redacción. La idea era tener ambas visiones para realizar comparaciones al respecto. En este particular, solo obtuvimos los resultados de *College Board*, tanto para la prueba de admisión universitaria (PAA) como para las PCMAS. Por su parte, se escribió al Instituto de Estadística de Puerto Rico, pero no se logró conseguir los resultados de la llamada Encuesta Nacional de Lectura en Puerto Rico, particularmente de años recientes. Solo se pudo acceder a este informe del año 2010 a través de la red. Este fue un asunto muy curioso, ya que en diversas publicaciones por las redes sociales y periódicos del país se hacía referencia un estudio relacionado del año 2022, pero nunca se logró acceder a los resultados de ese nombrado estudio.

Es importante considerar estos factores, ya que la poca accesibilidad a las evidencias estadísticas sobre los problemas de lectura y redacción en la educación del país limitan las reflexiones o análisis de estos aspectos específicos para llegar a una búsqueda certera de soluciones a los diversos problemas que aquejan el ámbito educativo. Por otro lado, se consideraron como un reto, en términos de tiempo, el cotejo de las transcripciones de las entrevistas en consonancia con los audios de cada entrevista, respectivamente. Dicho proceso tomó mucho tiempo, a pesar de que el investigador utilizó la aplicación de *Teams* para llevar a cabo el proceso de transcripción. Esto facilitó más el proceso, pero fueron largas las horas que hubo que dedicarle al cotejo específico

de los textos para que fueran congruentes con los audios de cada una de las entrevistas, de tal modo que la información pudiera resultar más manejable y entendible a la hora de llevar a cabo los análisis del estudio. También resultó bastante preocupante la espera en la respuesta de confirmación o de las sugerencias de cotejo, por parte de los participantes, en el proceso de revisión de las transcripciones.

Recomendaciones desde los hallazgos

Partiendo de los hallazgos recopilados a lo largo de este estudio, el investigador pudo identificar varios aspectos que se deben tomar en cuenta, para aportar o mejorar estos procesos de lectura (comprensión lectora) y de redacción, en nuestros estudiantes del nivel secundario. **Uno de los aspectos que se debe reforzar es la enseñanza de estos procesos dentro del nivel elemental.** ¿Qué habilidades previas necesitan dominar nuestros estudiantes, tanto en la lectura como en la redacción para que puedan ejecutar niveles avanzados de comprensión y análisis en la escuela secundaria? ¿Responden los maestros del nivel elemental a esas necesidades? ¿Están involucrados los padres en esos procesos de desarrollo? ¿Qué metodologías, estrategias o contenidos se deben revisar dentro del nivel elemental y en el nivel secundario, para lograr una mayor efectividad de ambos procesos en los diversos escenarios educativos? En este particular, Cisneros y Vega (2011) y Mejía et al. (2022) manifestaron que ambos procesos (lectura y redacción) no deben considerarse como exclusivos del nivel primario o de grados específicos de la escuela elemental, ya que representan un trayecto que se debe recorrer a lo largo de todo el proceso de formación educativa de un individuo.

Se recomienda, por otro lado, **evaluar los métodos de enseñanza y los recursos educativos con los que cuentan los educadores, para trabajar estos procesos en sus salas de clase.** Igualmente, revisar los currículos de formación docente en las universidades del país, particularmente en los programas de Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de modo que los estudiantes-maestros puedan conocer, dominar y fomentar ambos aspectos cognitivos (lectura y redacción), de modo que puedan implementar metodologías de gran valor y efectividad, así como los recursos didácticos y tecnológicos que les faciliten el manejo de los procesos de enseñanza en las salas de clase. Para ello, es importante que, en todos los niveles, se reconozca la importancia de proveer espacios para el diálogo y para el apoyo individualizado. No solo por parte de los educadores, sino que los padres se puedan involucrar en esos procesos, buscando ayuda extracurricular para reforzar aquellas destrezas en rezago, en las que muy bien sus hijos pudieran demostrar un bajo nivel de dominio. A tales efectos, es importante que los educadores puedan trabajar un proceso formativo de *assessment*, en el cual el propio estudiante se pueda hacer consciente de sus necesidades y pueda autorregular su propio proceso de aprendizaje, basado en sus posibilidades y los recursos con los que pueda contar para ello.

Es importante que, a nivel de sistema, se puedan evaluar otros planos de análisis e investigación, para auscultar las posibles causas y las soluciones que se pudieran ejecutar, según las necesidades de cada región educativa, más relacionados con el escenario de las salas de clase y no basados en los resultados de las pruebas META. Por ejemplo, considerar ¿por qué la región de Caguas es la que muestra altos resultados constantes en estas áreas en comparación con otras regiones educativas? ¿Qué

aspectos o factores se pudieran replicar en otras regiones, para lograr una mejoría en la *proficiencia* de los estudiantes dentro de estas áreas de necesidad? ¿Qué otros sectores, más allá de lo político y gubernamental, pudieran intervenir o colaborar en estos procesos, como parte de un esfuerzo de colaboración interdisciplinario y multisectorial que redunde en beneficio para el país? Para ello, es importante que se le dé participación dinámica o activa a la comunidad escolar en los procesos de revisión curricular, en el cual puedan aportar ideas o estrategias que sirvan para atender las necesidades apremiantes de cada sector. De esa forma, el proceso de formación y revisión curricular (incluyendo la planificación docente) se convertiría en una gestión colaborativa de la comunidad escolar. Este aspecto se valida con el concepto de *comunidad de práctica* que propuso Wenger (1998) y que luego se transformó en lo que hoy conocemos como *comunidad de aprendizaje*, tal como planteó Merçon (2021) en su artículo *Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común*: “Las comunidades de práctica corresponden a grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden a perfeccionar sus prácticas, de manera intencional o no, mediante interacciones regulares” (p. 75).

Se hace necesaria la revisión constante del currículo y el rol que deben ocupar el estudiante, el docente y la familia dentro del proceso de desarrollo biopsicosocial atado o vinculado a los procesos de lectura y redacción. De esa forma, el alineamiento de las competencias con las que debe contar el egresado del sistema es esencial para enfrentar el mundo tan competitivo y desafiante al que se enfrentan, cada día más, como seres humanos. De esa forma se podrán evaluar las condiciones de los diversos escenarios educativos, en los cuales se deben tomar en cuenta la disponibilidad de recursos, tanto

didácticos y tecnológicos como humanos, con los cuales se pueda proveer el apoyo institucional adecuado, que permita a los docentes responder a las necesidades individuales de los alumnos. Todo esto proveyendo un ambiente de total flexibilidad y adaptación del propio currículo a los diferentes contextos educativos.

Otras recomendaciones para considerar a nivel sistémico:

1. Crear más y mejores escuelas especializadas y escuelas vocacionales, para que los estudiantes puedan estudiar basados en sus intereses. Aunque se pudiera investigar si existe alguna relación entre la cantidad de escuelas especializadas y el desempeño académico de los estudiantes, para medir su efectividad, la realidad es que los niños y jóvenes podrían sentir más cómodos al estudiar basados en sus intereses particulares.
2. Despolitizar el Departamento de Educación. Reformar el sistema, desde crear una *Junta de Educación* en donde se vele por **un plan educativo de país**, fuera de una visión o enfoque político-partidista. Reevaluar la posición de Secretario de Educación, para auscultar la posibilidad de que se asigne un presidente de Junta de Educación que tenga un cargo similar al Contralor (diez años). En ese caso, tanto la junta educativa como ese *Comisionado de Educación* serían agentes fiscalizadores, de modo que se trabajen los procesos administrativos y académicos través de las regiones educativas, respondiendo siempre al plan educativo del país, de modo que se descentralicen las gestiones administrativas y se creen procesos más acelerados y efectivos para el buen funcionamiento de las escuelas. Incluso, considerar la posibilidad de que la administración de los planteles escolares recaiga en los municipios en vez de la Oficina de Edificios Públicos, de manera que se pueda tener

- una mayor diligencia y llevar a cabo planes de mantenimiento y de acondicionamiento constante de las escuelas, particularmente en vías para los inicios de cada uno de los años escolares.
3. Trabajar programas de inteligencia emocional y ayuda psicológica para los maestros del Departamento de Educación, de modo que se atiendan sus necesidades emocionales, relacionadas con el estrés del trabajo, el desánimo y el agotamiento laboral (burnout).
 4. Abrir más espacios de diálogo sobre estos temas, en los que se incluyan todos los sectores, para hacer conscientes a las comunidades sobre el problema y poder proponer soluciones asertivas. Crear más organizaciones que se preocupen por el tema, más allá de la Coalición multisectorial por la lectura y la Fundación Flamboyán, entre otras.
 5. Estructurar el proceso de evaluación formativa (bajo el enfoque de evaluación auténtica – *assessment*) en el que se le provean instrumentos o mecanismos que los maestros puedan implementar en sus salas de clase y sirvan de complemento para conocer las necesidades reales de cada individuo, de modo que el estudiante pueda autoevaluarse y sea partícipe del proceso de planificación de las experiencias para su propio aprendizaje, siendo así el protagonista y centro del proceso. De esa forma se le proveerá el espacio para que pueda autorregular su aprendizaje y que sea parte del proceso de toma de decisiones y de solución de problemas, que debe acompañar siempre el proceso de evaluación formativa.

6. El Departamento de Educación debe ser más asertivo en sus procesos de capacitación docente, de manera que los maestros de las diversas materias entiendan que todos son maestros de lengua.
7. El gobierno debe desarrollar un plan nacional de lectura, para trabajar la alfabetización de niños, jóvenes y adultos, con la creación de proyectos de ley que puedan destinar fondos a entidades sin fines de lucro, para que se pueda impactar a las comunidades a través de diversas organizaciones y por medio de las bibliotecas públicas y escolares del país.

Líneas futuras de investigación

Partiendo de los hallazgos presentados en el estudio, existen varios aspectos que, a juicio del investigador, pudieran estudiarse a futuro, para darle continuidad al tema del *Rezago en la comprensión lectora y la redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria*. Se podrían trabajar otras perspectivas, siguiendo la línea de investigación cualitativa, tanto a manera de entrevista como por medio de grupos focales. Entre las perspectivas que serían interesante explorar están las de los egresados del programa, que lleven cinco años o más de experiencia docente, tanto en el Departamento de Educación como en el sistema privado. También se podrían explorar las perspectivas de maestros de Español del sistema público, aunque sean egresados de otros sistemas universitarios en Puerto Rico y facilitadores de la materia de Español. Por otro lado, se podría trabajar el estudio a través del modelo cuantitativo por medio de un cuestionario, el cual se le podría aplicar a alguno de los recursos mencionados anteriormente, incluyendo a los practicantes y docentes que se atendieron

dentro de este mismo estudio cualitativo, así como con maestros de otras materias o disciplinas, para conocer cuán preparados se sienten para atender esta problemática en las salas de clases, partiendo de la premisa de que todos son maestros de lengua.

Asimismo, existen otros planos que se pueden explorar, con relación al rezago en la comprensión lectora y la redacción, aunque aplicando cualquiera de los modelos de investigación (cualitativo, cuantitativo o mixto). Podrían considerarse las siguientes preguntas para esbozar los diversos temas de estudio, para el inicio de otras líneas de investigación:

- ¿Influyen los factores socioeconómicos y culturales en el rezago en la comprensión lectora y la redacción en Puerto Rico? De ser así, ¿cómo, ¿cuánto y por qué?
- ¿Cuán motivados se sienten los estudiantes del nivel secundario para trabajar con los procesos de lectura y de redacción en sus escenarios educativos? ¿Qué papel sienten que ocupan dentro de ese proceso y en su aprendizaje? ¿Participan activamente, identificando y atendiendo sus áreas a mejorar?
- ¿Cuán comprometidos se sienten los padres con el desarrollo de las destrezas o habilidades de lectura y redacción de sus hijos? ¿Reconocen la importancia de los procesos de lectura y redacción en la vida de un individuo? ¿Qué rol sienten que deben cumplir los padres en esos procesos (lectura y redacción) y en el aprendizaje de sus hijos? ¿Participan activamente, identificando y atendiendo las áreas a mejorar?

- ¿Qué enfoques pedagógicos y metodologías resultan ser efectivas para desarrollar las destrezas o habilidades de la redacción en el nivel secundario, en Puerto Rico?
¿Por qué?
- ¿Se sienten preparados los docentes (de todas las disciplinas) del sistema de educación pública, con los talleres o actividades de desarrollo profesional que se les imparten frecuentemente, para atender las dificultades que muestran sus estudiantes en las destrezas de la comprensión lectora y la redacción, tanto en el nivel elemental como en el nivel secundario?
- ¿Qué acceso tienen los docentes para analizar los resultados de las pruebas META, en cuanto a las destrezas que específicamente no dominan sus estudiantes, según los resultados de las pruebas? ¿Por qué se publican los resultados tan generales y no proveen una especificidad en el conglomerado de destrezas que se miden dentro de los estándares de Comprensión lectora y Comunicación escrita? ¿Cuál es la opinión de los padres al respecto?
- ¿Cómo se trabajan estos procesos desde la perspectiva de los padres, estudiantes y docentes del Programa de Educación Especial, en el nivel secundario, del Departamento de Educación de Puerto Rico?

Este estudio representa una gran aportación para instituciones de educación superior, para programas de formación de maestros, programas graduados y los docentes del nivel secundario, para que puedan reflexionar sobre la importancia de velar por el sano desarrollo integral de los individuos dentro de las artes del lenguaje, en particular desde

la óptica de los procesos de la comprensión lectora y la redacción. Es una puerta que se abre a la discusión de nuevas soluciones ante el llamado *rezago* en los estudiantes del sistema público del país, con la esperanza de romper esquemas y prejuicios asociados al estigma. Porque la visión y la misión del sistema debe ser aportar al crecimiento y desarrollo integral de los individuos, de manera que se les puedan proveer las oportunidades para su formación, su autoconocimiento y crecimiento personal, reconociendo la diversidad y respetando la individualidad de cada ser humano.

REFERENCIAS

- Adoumieh, N. (2014). Escribir desde las disciplinas: una experiencia pedagógica en Ciencias Sociales. *Paradigma*, 35(1).
- Aguilar Gallegos, N. P., & Cuevas Álvarez, M. C. (2020). La mercadotecnia social como estrategia para el fomento del hábito de la lectura en universitarios. *Revista Espacio I+D Innovación Más Desarrollo*, IX(22), 35–50.
<https://doi.org/10.31644/imasd.22.2020.a03>
- Alcoba, M., Bozzo, A., Cots, D., Alustiza, F., Bramuzzi, G., Corradi, M., Nieves Garay, M., Liaudat, A., Boeris, P., Chiotta, M., Paruzzo, D., & Vélez, G. (2017). Leer y escribir en las disciplinas: Diseños de intervenciones didácticas en las aulas universitarias. Alicia Vázquez y Rita Amieva (Coord.). Río Cuarto: UniRío Editora.
- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros* (Primera). Ediciones Octaedro, S.L.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Cocó, B., & Bolaños-Alonso, F. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *INFAD Revista de psicología*, 3, (1), 613-620.
- Arroyo-Mantilla, M., & Carrión-Mieles, J. (2021). Estrategias de lectoescritura para el desarrollo de la escritura creativa. *Polo del Conocimiento*, 6, (12). 468-483.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8219307.pdf>

- Avendaño, Y. (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel Solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(12), 95–105.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.12.06>
- Balarin, M., & Escudero, A. (2019). El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano. UNESCO, Perú.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículo. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bearison, D. J., & Dorval, B. (2002). *Collaborative cognition: Children negotiating ways of knowing*. Ablex Publishing.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Ediciones Sm.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. Guilford Press.
- Bou-Sospedra, C., González-Serrano, M., & Alguacil, M. (2021). Estudio de los estilos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los tres agentes educativos: alumnos, docentes y familiares.
- Boyle, M. (20 de septiembre de 2023). These Companies Have the Happiest Workers in the US. *Bloomberg.com*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2023-09-20/these-20-firms-have-the-happiest-workers-in-america>

- Brey, A. (2009). *La sociedad de la ignorancia*. En Brey, A., Innerarity, D., & Mayos, G. (2009) *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Creative Commons.
- Bruner, J. S. (1978a). Berlyne Memorial Lecture: Acquiring the uses of language. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 32(4), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0081691>
- Bruner, J. S. (1978b). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- Camps, A. (2006). Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 18(11), 2012.
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. En *XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Cánovas Marmo, C. (2009). Vigotsky y Freire Dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, (9). 1-30.
- Canquiz-Rincón, L., Mayorga-Sulbarán, D., & Sandoval-Fontalvo, C. (2021). Planeación didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre la lectura*, 20, (2). 96-106.
<https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/183>

- Carrettoni, M. C. (2020). Algunas estrategias para introducir la escritura de textos académicos. En *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea, junio de 2020)*.
- Casasa, L. (2023). Concibiendo la escritura: enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Revista Artes y Letras: Universidad de Costa Rica*, 47, (3). 7-31.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/56203>
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2003). Escritura electrónica, Cultura y Educación. 15(3), 239-251
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión.
Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. XXV (2): 6–23.
- Cassany, D. (2015). *Redes sociales para leer y escribir*. En Bañales G, Vega N, Castelló M. Enseñar a leer ya escribir en la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación. México: Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas; 187-208.
- Cassany, D. (2022). Aprender ELE (y otras L2) en contextos informales. *Cuadernos Canela*, 33, 5-23.
- Cassany, D., & Del Toro, A. G. (2001). *Recetas para escribir*. Ed. Plaza Mayor.
- Cassany, D., Galán, M., Ferrero, C., Montes, M., Pasternac, N., Ruiz Tinoco, A., & Vendrell, E. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica 1*.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994a). Enseñar lengua. Ed. Grao. Barcelona. p. 53-99.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994b). *Las cuatro destrezas: Comprensión lectora*. octubre 1, 2019, de Procesos infantiles: Weebly. http://1314-procesos-infantil.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/las_cuatro_destrezas_comprensin_lectora.pdf
- Castelló, Montserrat. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162.
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294002>
- Castrillón, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 9, (17). 203-231. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3412
- Cervantes, D. (28 de agosto de 2022). *La ciencia en el poder de la lectura*. El Siglo de Torreón. <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/2022/la-ciencia-en-el-poder-de-la-lectura.html>
- Chaparro, L. (3 de junio de 2021). *Lenguaje, cerebro y pensamiento: qué sabe la neurociencia sobre la capacidad más humana*. Agencia SINC. <https://www.agenciasinc.es/Reportajes/Lenguaje-cerebro-y-pensamiento-que-sabe-la-neurociencia-sobre-la-capacidad-mas-humana#:~:text=Para%20uno%20de%20los%20iconos>

- Chater, N., & Christiansen, M. (2010). Language evolution as cultural evolution: How language is shaped by the brain. *WIREs Cognitive Science*, 1, 623-628.
- Chaves-Manzano, H. R., & Ordoñez-López, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, V(9). <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.267>
- Chaves-Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25, (2). 59-65.
- Chomsky, N. (1983). El lenguaje y el conocimiento inconsciente. *Reglas y Representaciones de México Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica*, 229-263.
- Chomsky, N., Jakobson, R., & Halle, M. (1957). Fundamentals of Language. *Language*, 33(3), 408. <https://doi.org/10.2307/411161>
- Chomsky, N., & Suárez, A. G. (1973). Contribuciones recientes a la Teoría de las Ideas Innatas: Sumario de la presentación oral. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 3(1), 43-55. <https://www.jstor.org/stable/43045748>
- Chura, G., & Villacorta, N. (2022). Impacto del blog en la producción de textos argumentativos en estudiantes de educación secundaria. *Horizonte de la Ciencia*, 12(22), 93-108.
- Cisneros, M., & Vega, V. (2011). En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Collazo, C. (2012). *Los retos en la formación del maestro del siglo 21*. *Magisterio*, 1, 25-37.

- Comin, D. [Daniel Comin]. (19 de julio de 2017). *Yo soy yo y mi circunstancia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=f68zCtvv6hs&t=76s>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cruz Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24, (78). 197-206.
- Cubilla-Bonnetier, D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E. & Quezada-Castroverde, M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 15(1), 77–94.
- Cyber News. (5 de mayo de 2016). *Responsabilizan a maestros por dificultades de estudiantes con pruebas META PR*. Metro Puerto Rico. <https://www.metro.pr/pr/noticias/2016/05/05/responsabilizan-maestros-dificultades-estudiantes-pruebas-meta-pr.html>
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores*. Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Dehaene, S. (Dir). (2019). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI Editores.

- Del Pozo, L. [Tekman Education]. (2022). *Enseñar provocando: estrategias de escritura y lectura crítica, con Daniel Cassany*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=cRQRV58xBGc>
- Del Pozo, L. [Tekman Education]. (2021). *Personalización del aprendizaje: educación por competencia y currículo escolar, con César Coll*. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=fS292Yyzzpw&t=2022s>
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector: Motivar la lectura en la educación secundaria. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 1, (3). 39-53.
- Delgado, P. (9 de noviembre de 2018). *El problema de las pruebas estandarizadas*. Observatorio / Instituto Para El Futuro de La Educación.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/el-problema-de-las-pruebas-estandarizadas/>
- Delgado-Martínez, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Departamento de Educación (2019). Resumen de Pruebas Estandarizadas 2018-2019. Perfil Escolar: <https://schoolreportcard.azurewebsites.net/reportes/pruebasmeta>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2022). *Marco curricular del Programa de Español*. <https://dedigital.dde.pr/mod/resource/view.php?id=3262>
- Departamento de Educación. (2023). *Estándares Profesionales del Maestro de Puerto Rico*. <https://de.pr.gov/estandares-profesionales-del-maestro-de-pr/>

Departamento de Educación (2023). Resumen de Pruebas Estandarizadas 2022-2023.

Perfil Escolar:

<https://perfilescolar.dde.pr/dashboard/summary/index.html?schoolcode=SanJuan>

Di Stefano, M., De Arnoux, E., Becker, L., & Del Valle, J. (2019). La enseñanza de la escritura como crítica: un abordaje glotopolítico. *Reflexiones glotopolíticas desde y hacia América y Europa*. Berna, Peter Lang, serie Iberolingüística.

Díaz Rivera, I. (2017). *Hábitos de lectoescritura de los docentes de nivel intermedio del sistema público de enseñanza* (Doctorado). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Díaz-Barriga, A. (2021). Relaciones entre currículo y didáctica: conceptualizaciones, desafíos y conflictos. *Roteiro*, 46, e26597-e26597.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Disdier, O. (2016). *Perfil del Maestro 2012-2013*. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. https://estadisticas.pr/files/Publicaciones/perfil_maestro_2012_2013.pdf

Disdier, O., & Cruz, L. (2016). *Anuario estadístico del sistema educativo*. septiembre 30, 2019, de Instituto Estadístico de Puerto Rico.

<https://estadisticas.pr/files/Inventario/publicaciones/Anuario%20Estad>

Disdier, O., & Cruz, L. (2019). *Anuario Estadístico del Sistema Educativo 2015-2016*. Instituto de Estadísticas de Puerto Rico.

<https://estadisticas.pr/files/Publicaciones/Anuario%20Estadistico%20del%20Sistema%20Educativo%202015-2016.pdf>

Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción*. Servicio de Publicaciones, Universidad.

Domínguez, F., & Palomares, A. (2020). El aula invertida como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Contextos Educativos. Revista de Educación, 26(26), 261–275.

<https://doi.org/10.18172/con.4727>

Eco, U. (1987). *El lector modelo*.

https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comunicacionyrecepcion/wp-content/uploads/sites/135/2020/05/eco._el_lector_modelo.pdf

Efklides, A. (2009). *The role of metacognitive experiences in the learning process*. abril 29, 2019, de Research Gate.

https://www.researchgate.net/publication/23959019_The_role_of_metacognitive_experiences_in_the_learning_process

El Nuevo Día. (20 de mayo de 2022). *Secretario de Educación visibiliza las acciones que atienden los desafíos de la agencia*. El Nuevo Día.

<https://www.elnuevodia.com/suplementos/semana-de-la-educacion/notas/secretario-de-educacion-visibiliza-las-acciones-que-atienden-los-desafios-de-la-agencia/>

Encarnación, J. M. (7 de abril de 2022). *Maestros se ahogan entre la burocracia y la mala planificación*. Centro de Periodismo Investigativo.

<https://periodismoinvestigativo.com/2022/04/maestros-se-ahogan-entre-la-burocracia-y-la-mala-planificacion/>

- Estrada, M., & González, D. (2020). Los organizadores gráficos: una herramienta para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de la escritura y la lectura. *Revista Neuronum*, 6(3), 203-212.
- Esturillo, J. (13 de diciembre de 2020). *Para ser un buen maestro hace falta ser una buena persona*. El Observador. <https://eocomarca.es/para-ser-un-buen-maestro-hace-falta-ser-una-buena-persona/>
- Fariñas, G. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-23.
- Feinberg, W., & Torres, C. (2014). Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, (1). 29-42.
- Fernández, G., & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19.
- Fernández, M. (2012). *Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores*. Congreso Internacional De Teoría Y Crítica Literaria Orbis Tertius, (8). <http://citclot.fahce.unlp.edu.ar/viii-congreso>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XIX Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1995). *Leer no es descifrar; escribir no es copiar*. México: Siglo XIX Editores, 344-351.

- Figarella, F., (2011). *De “¡Escucha! ¡Copia! ¡Repite!” A ¡Investiga! ¡Comparte! ¡Crea!: El enfoque constructivista y las interacciones en la sala de clase*. San Juan: Isla Negra Editores.
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista latinoamericana de psicoterapia existencial*, 17, 17-23.
- Flores-García, E. (5 de marzo de 2020). *Neuronas espejo en el maravilloso mundo de la educación*. NeuroClass. <https://neuro-class.com/neuronas-espejo-en-el-maravilloso-mundo-de-la-educacion/>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
<https://doi.org/10.2307/356600>
- Fontich, X. (2021). Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 37(2), 567-89.
- Fournier, C. (2002). *Análisis literario*. Monterrey, México: International Thomson Editores.
- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de novena de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 298–312.
<https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. (2da ed.) Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. *Congreso Brasileño de Lectura*. En Campinas, Sau Paulo. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2da ed.) Siglo Veintiuno Editores.
- Fundación Flamboyán. (2022). *Mapa de ruta para una niñez lectora en Puerto Rico*. Proyecto ¡Todos a Leer! <https://www.todosaleer.org/descarga>
- Gamboa, M. E. (2019). La zona de desarrollo próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didasc@ lia: didáctica y educación*, 10(4), 33-50.
- García, G. (2024). La evaluación como herramienta para mejorar los aprendizajes: la retroalimentación y la evaluación auténtica. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 17–32. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i9.091>
- García, I. D., & Fernández, M. R. (2018). Leer y escribir en la universidad, ¿Alfabetización académica? *Atenas*, 2(42), 78-91. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055152006/html/index.html>
- García-Hernández, A., Gutiérrez-Aguilera, M., Pérez-Frausto, K., Zavala-Manzano, F., Curiel-Peña, C., & Granados-Mata, M. (2021). La brecha generacional entre docentes y estudiantes del NMS de la UG. *Jóvenes en la Ciencia*, 10. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3386>
- Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro-superacion/La%20Teor%EDa%20de>, 20, 287-305.

- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples veinte años después. *Revista de psicología y Educación, 1*(1), 27-34.
- Gardner, H. (2011) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gil, G., & Riggs, E. (2001). *Metacognición: punto de ignición del lector estratégico*.
abril 29, 2019, de Research Gate.
https://www.researchgate.net/publication/267428502_Metacognicion_punto_de_ignicion_del_lector_estrategico
- Gilley, J.W., Dean, P., & Bierema, L. (2001). *Philosophy and practice of organizational learning, performance, and change*. Cambridge: Perseus.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2001). *Leer y comprender: Psicología de la lectura*. Siglo XXI Editores.
https://books.google.com/books/about/Leer_y_comprender.html?id=lAYsxXGG86YC&printsec=frontcover&source=kp_read_button#v=onepage&q&f=false
- Gómez-Campuzano, A. (2019). *Leer y escribir, mucho más que un hábito*. *Revista Multidisciplinaria Dialógica, 16*(2), 6-17.
<https://www.researchgate.net/publication/343678943>
- Gómez, M., & Sevilla-Vallejo, S. (2023). Las neurociencias en el aprendizaje de los menores con Trastorno Específico del Lenguaje. Niveles lingüísticos, metodologías y etapas evolutivas implicadas según una muestra de especialistas en lenguaje. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa, 3*(2), 168-192.

- Gómez-Vahos, L., Muriel-Muñoz, L., & Londoño-Vásquez, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC1. *Encuentros, 17*(02), 118–131.
<https://www.redalyc.org/journal/4766/476661510011/html/#:~:text=El>
- González, A. (2010). ¡Te invito a escribir! Transformaciones de la escritura al integrar la tecnología al círculo de editores. *Cuaderno de Investigación en la Educación, 25*, 157–176. <https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13540/11187>
- González, A. (2023). *Las lecturas en las áreas de contenido*. Academia de Lectura de Fundación Flamboyán. Mayagüez, Puerto Rico.
- González Rivera, R. (2015). *Diálogo entre un texto literario y la adaptación cinematográfica: Experiencia didáctico-metacognitiva para el fortalecimiento de la comprensión lectora*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras: Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación.
- Goodman, K. (1967). A Psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126–115.
http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGLESA/GOODMAN_Reading_a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf
- Goodman, K. (1994). *El lenguaje integral: El camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. En *Lenguaje integral* (13-115). Editorial Venezolana
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vigotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser

humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, (77).

Gurría, A. (2015). *PISA: Resultados clave*. septiembre 30, 2019, de Organization for Economic Cooperation and Developmen. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Gutiérrez-Fresneda, R., & Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298.

Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje y el hombre social*. En *El lenguaje como semiótica social* (17-51). Fondo de Cultura Económica.

Hamlaoui, S. (2012). *Words In The Mind*. ResearchGate; Universitat Marburg. <https://www.researchgate.net/publication/279206831>

Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72.

Hernández-Chérrez, E., Galora-Moya, N., & Hidalgo-Camacho, C. (2020) Instrucción diferenciada sobre habilidades de lectura a nivel de Educación Superior. *CIENCIAMATRIA*, 6(10), 48-65.

<https://www.cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/view/114/107>

Hernández, J. A., & García, M. (2009). *Aristóteles - Retórica y Poética*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

https://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/aristoteles/

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mcgraw-Hill Education.

- Hualde, I., Olarrea, A., Escobar, A., & Travis, C. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Forma y Función (9na ed.), 13–37. Universidad Nacional de Colombia.
- Ibáñez, H. A. (1993). Wittgenstein, la frontera del lenguaje. *Inédito*.
https://www.academia.edu/43559432/WITTGENSTEIN_LA_FRONTERA_DEL_LENGUAJE
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. mayo 20, 2018.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=istico%20del%20Sistema%20Educativo%202015-2016.pdf>
[istico%20del%20Sistema%20Educativo%202015-2016.pdf](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=istico%20del%20Sistema%20Educativo%202015-2016.pdf)
- Jauss, R. H. (2013). *La historia de la literatura como provocación*, prólogo de D. Ródenas de Moya, traducción de J. Godo Costa y J.L. Gil Aristu, Madrid: Gredos.
 [original *Literaturgeschichte als Provokation*, 1970].
- Jiménez-Nájera, M. S. (6 de mayo de 2024). *Detrás de las cifras del analfabetismo*. Observatorio, Instituto Para El Futuro de La Educación; Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/detras-de-las-cifras-del-analfabetismo/>
- Kaufman, A. M. (2005). Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(3), 6.
- Lagos, I., Flores, P., Rifo, E., Garcés, J., Vargas, L., Abello, R., Martínez, S., & Cid, J. (2018). El modelo interactivo en la comprensión lectora, resolución de problemas

- aritméticos y algunos factores socioafectivos. *Paideia Revista de Educación*, (62), 17-41.
- Lebrero Baena, P., Fernandez Perez, D., & García García, E. (2015). Neurociencia de la lectura y escritura. Enseñanza de la lengua y la literatura, Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/35875>
- León, E. (2009). *El giro hermenéutico de la fenomenología en Martin Heidegger*. Revista Latinoamericana, 22. <https://journals.openedition.org/polis/2690>
- Li, Y. C., & Cassany, D. (2023). Aprendizaje informal del español en una comunidad china de aficionados a la música. *Profesional de la información*, 32(6), 1–17. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.05>
- Lincoln, Y., & Cuba, E. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications, Inc.
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. En *Métodos y modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. <https://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/aprendizaje-autodirigido.pdf>
- Lomas, C. (1999). El poder de las palabras y las palabras del poder. *Textos de Didáctica de La Lengua y de la Literatura*, 9–21. https://www.researchgate.net/publication/337963023_El_poder_de_las_palabras_y_las_palabras_del_poder
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de pedagogía*, 465, 56-61.
- López Garay, D. (2010). La valoración de la “inteligencia” humana según Jean Piaget: hacia una reapropiación crítica de sus aportaciones. *Pedagogía*, 43(1) 35-58.

- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. Publicaciones Puertorriqueñas.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2013). *Investigación cualitativa: Una perspectiva transdisciplinaria*. Ediciones SM.
- Macay-Zambrano, M., & Véliz-Castro, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo Del Conocimiento*, 4(3), 401-415.
- Maestre, J. G. L. (2020). ¿Cómo recuperarnos como seres conviviales en tiempos de pandemia? *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis*, (12), 29-43.
- Maestre-Rodríguez, L. C. y González-Roys, G. A. (2023). Procesos cognitivos básicos orientados a la comprensión lectora de textos literarios. *Revista UNIMAR*, 41(1), 41-63. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art3>
- Maestro, J. (1990). *Miguel de Cervantes, Miguel de Unamuno: el "Quijote" desde la experiencia de la estética de la recepción de 1898*. Dialnet.unirioja.es; Anthropos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866876>
- Marco, M. A., & Colomer, M. J. F. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), 1-31.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C., & Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 56(10). <https://doi.org/10.6018/red/56/10>
- Martínez, J. J., & Carrión, G. (2021). Diagnóstico del nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Tzhoecoen*, 13(2), 18-26.

- Matos, J. (1995). El paradigma sociocultural de LS Vygotsky y su aplicación en la educación. *Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional*.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson Educación.
- Medel, M., & Camacho, J. A. (2019). La neurociencia aplicada en el ámbito educativo. El estudio de los neuromitos. *International Journal of New Education*, 3.
<https://doi.org/10.24310/ijne2.1.2019.6559>
- Medina, D., & Nagamine, M. M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos Y Representaciones*, 7(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Medina Jiménez, I., & González Di Pierro, C. (2021). La construcción de inferencias en la comprensión lectora: una investigación correlacional. *Educatio Siglo XXI*, 42(1), 167-188. <https://doi.org/10.6018/education>
- Mejía, J. S. L., Tobar, J. C., & Rodríguez, S. M. A. (2022). Leyendo y escribiendo con las TIC, voy aprendiendo. *Revista Perspectivas*, 7(22), 10–29.
<http://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6383364006/>
- Merçon, J. (2021). Comunidades de aprendizaje transdisciplinarias: cuidando lo común. *DIDAC*, 78, 72–79. https://doi.org/10.48102/didac.2021.78_jul-dic.75
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Mojica, J. (2020). La composición escritural expositiva desde el modelo psicolingüístico de Flower y Hayes: Estrategias para su fortalecimiento. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 13(27), 55-79.

- Montañés-Rodríguez, J. (1989) Psicología evolutiva y educación: Piaget vs Vygotski. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (3) 185-204.
- Montelongo, J. A., & Herter, R. J. (2010). Using Technology to Support Expository Reading and Writing in Science Classes. *Science Activities*, 47(3), 89–102.
<https://doi.org/10.1080/00368121003801388>
- Montesino-Menéndez, L. (2003). ¿Es el aprendizaje un proceso sociocognitivo? *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 250–263.
<https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/26525>
- Montolí, V. (2020). Enseñar gramática en secundaria. *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 3(1), 137–145.
<https://doi.org/10.5565/rev/regroc.57>
- Morales-Inga, S. (2021). ¿Cómo evolucionó el lenguaje? National University of San Marco.
https://www.academia.edu/45103217/_C%C3%B3mo_evolucion%C3%B3_el_lenguaje_How_did_the_language_evolve_febrero_2021_
- Morales, O. A. (2003). Estudio Exploratorio sobre el Proceso de Escritura. *Educere*, 6(20), 421-429.
- Moreno-Milla, F., Palacios-Garay, J. P., & Nuñez-Vara, F. E. (2021). Estrategias de autorregulación y competencia discursiva en el nivel superior. *Propósitos y representaciones*, 9(1).
- Mosquera, M., Velasco, K., & Cruz Tascón, E. (2018). Competencias, estrategias y habilidades comunicativas: un reto para la educación. En M. Sánchez, P. Segovia,

- P. Muñoz, C. Estrada, M. González-Osorio, A. Vásquez, L. González-Restrepo, O. Ospina y Y. Saint-Priest (Ed), *Discapacidad e inclusión en la educación universitaria*. Universidad Santiago de Cali.
- Mota de Cabrera, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultura del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411–418.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300005
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Muñoz, C., Lobos, C., & Valenzuela, J. (2020). Disociaciones entre discurso pedagógico y prácticas lectoras en futuros profesores: pistas para la formación docente. *Revista Fuentes*, 22 (2), 203-211.
- Muñoz-Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 28–45.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094002>
- Muñoz-Marrero, G. (diciembre de 2012). *El Departamento de Educación de Puerto Rico y los programas de preparación de maestros ante el reto de los estudiantes del siglo 21*. *Magisterio*, 1, 39-52.
- Murthy, L. (1989). *The Representation of Hyponyms in the Bilingual's Mental Lexicon. A Psycholinguistic Study*. Unpublished M. Phil Dissertation. Hyderabad. CIEFL.

- New Zealand, Ro Griffiths, Duncan, J., Ward, R., Hood, H., Hervey, S., Bonallack, J., Hamer, B. (1992). *Dancing with the pen: the learner as a writer*. Ministry Of Education & Learning Media.
- Núñez-Ruiz, G., Martos-García, A., & Núñez-Molina, G. (2020). Interculturalidad y educación lingüística del alumnado inmigrante de la provincia de Almería: Un estudio de caso. *Porta Linguarum*, 34, 209-224.
- Ochoa, J., Mesa-Cárdenas, S. L., Pedraza, Y., & Caro, E. O. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y ciencia*, (20), 249-263.
- Ordine, N. (2018). *Clásicos para la vida: una pequeña biblioteca ideal*. 356. Acantilado.
- Ortiz-Hernández, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 21, 35-56.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/13234>
- Paiva, A. (2005). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(26), 133–142.
- Palacios-Villanes, M. A. (2022). Inteligencia artificial y comprensión lectora. *Germinal*, 1(5), 8-11.
- Palencia-Salas, V. del C. (2019). *Las maestras y maestros como investigadores en el aula: un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia* [Tesis doctoral]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/40128>
- Pavia, N., Webb, S., & Faez, F. (2019). Incidental vocabulary learning through listening to songs. *Studies in second language acquisition*, 41(4), 745-768.
<https://doi.org/10.1017/S0272263119000020>

- Pérez-Ruíz, V. del C., & La Cruz-Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1–16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85332835002>
- Pietkiewicz, I., & Smith, J.A. (2012) A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
https://www.researchgate.net/publication/263767248_A_practical_guide_to_using_Interpretative_Phenomenological_Analysis_in_qualitative_research_psychology
- PISA. (2015). *Program for International Student Assessment (PISA) - Reading Literacy: Average Scores*. Nces.ed.gov; National Center for Education Statistics NCES.
https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2015/pisa2015highlights_4.asp
- Ponce, V. (2004). El aprendizaje significativo en la investigación educativa en Jalisco. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 21-29.
- Popham, W. J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa? *Educational Leadership*, 56(6), 2-11.
- Porras, J. L. (1967). Individuo, sociedad y lengua. *Antología de Lecturas, Curso de Español*, 153–173.
https://www.academia.edu/16203259/Jorge_Luis_Porras_Cruz_Individuo_sociedad_y_lengua_
- Portalatín, N., & Puente, A. (2018). De la teoría a la praxis: un proyecto de lectura con estudiantes universitarios. *Revista de Educación y Sociedad*, 1, (12). 13-30.

Posso, R. J., Barba, L. C., & Otáñez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(1), 117-133.

PPMES (2013). *Prueba de PCMAS* [Presentación de Power Point]. Programa de Preparación de Maestros de Escuelas Secundarias, Universidad de Puerto Rico Recinto de Mayagüez.

Quintana, H., & García, M. (31 de marzo de 2017). *Para formar lectores hay que ser lectores*. El Vocero de Puerto Rico. https://www.elvocero.com/opinion/para-formar-lectores-hay-que-ser-lector/article_257d4869-8f7d-5b25-a388-44a7086e1382.html

Quintana, H., & García, M. (12 de mayo de 2017). *La lectura en el verano*. El Vocero de Puerto Rico. https://www.elvocero.com/opinion/la-lectura-en-el-verano/article_860aee02-f20b-5dd5-95a3-3bbcaef77e25.html

Quintana, H., & García, M. (27 de octubre de 2018). *La lectura como ente sanador*. El Vocero de Puerto Rico. https://www.elvocero.com/opinion/la-lectura-como-ente-sanador/article_55fa354c-d997-11e8-82c7-4f9056f544d6.html

Quintana, H., & García, M. (16 de enero de 2021). *La importancia de los procesos de lectura y escritura*. El Vocero de Puerto Rico. https://www.elvocero.com/opinion/la-importancia-de-los-procesos-de-lectura-y-escritura/article_8eff5286-5790-11eb-bab7-4b4aced325b4.html

Quintana, H., & García, M. (24 de febrero de 2024). *El desarrollo profesional de los docentes*. El Vocero de Puerto Rico.

https://www.elvocero.com/opinion/columnas/el-desarrollo-profesional-de-los-docentes/article_28cb1f28-d27f-11ee-834a-abcdb193c098.html

Quiñones, I. (2012). *Conocimiento y prácticas educativas del maestro preescolar acerca de los procesos de lectura y escritura* (Maestría). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

Rabazo Méndez, M., & Moreno Manso, J. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria.

Ramírez-Leyva, E. M. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación bibliotecológica*, 29(66), 7-14.

Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. [versión 23.7 en línea]. <https://dle.rae.es>.

Redacción Clarín (17 de julio de 2013). *La vocación de los docentes*. Clarín. https://www.clarin.com/suplemento-educacion/vocacion-docentes_0_Bksg3mUsv7e.html

Riba, L. M. (2001). *Vocación de enseñar*. Vergara & Riba Editoras.

Rodrigues, Z. (2021). Educación: Un estudio basado en el informe de la UNESCO sobre los cuatro pilares del conocimiento. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(1), 53-60.

Rodríguez Cordero, I. (2017). *Conocimiento de los estudiantes de prepráctica y práctica docente sobre técnicas e instrumentos para evaluar los procesos de lectura* (Maestría). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Rodríguez, E. A., & Sánchez, M. D. L. Á. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias de comprensión lectora de estudiantes universitarios de primer ciclo. *RCA, 1*(1), 151-180.
- Rodríguez, M., & Rodríguez, S. E. (2019). Las neuronas espejo: una génesis biológica de la complementariedad relacional. *Papeles del psicólogo, 40*(3), 226-232.
- Ronquillo, L. E., Cabrera, C. C., & Barberán, J. P. (2019). Competencias profesionales: Desafíos en el proceso de formación profesional. *Opuntia Brava, 11*(Especial 1), 1-12.
- Rosenblatt, L. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 1057–1092). International Reading Association.
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Textos en contextos I. Los procesos de la lectura y la escritura. Lectura y Vida.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. (3rd ed.), Sage Publications, Thousand Oaks.
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Educación, 30*(3), 863–878.
<https://doi.org/10.5209/rced.59489>
- Sáez, R. J., & González, A. E. (2015). *En voces de maestras: la transformación de prácticas educativas hacia la pedagogía del lenguaje integral*. Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil CELELI, Universidad de Puerto Rico Río Piedras.

- Sáez, R. J., Cintrón, C. M., Rivera, D. T., Guerra, C., & Ojeda, M. I. (1998). *Al son de los tiempos: procesos y prácticas de la lectoescritura* (1ra ed.). Editora Centenario, S.A.
- Sagaste, M. A., & Compaired, M. J. (2019). Buscando un ciudadano global. *Fórum Aragón*, 28(IX), 42–45. https://issuu.com/feaeearagon/docs/forumarag_n28_-_los_ods_agenda_2030
- Salinas, P. (1964). Discurso pronunciado en ocasión de la cuadragésima colación de grados, 1944. En Universidad de Puerto Rico (Ed), *Aprecio y defensa del lenguaje*. (55-73). Ediciones La Torre.
- Sancho, A., & Maldonado. (8 de febrero de 2018). *Empleados felices, una ventaja para fortalecer tu negocio*. Forbes México. <https://www.forbes.com.mx/empleados-felices-una-ventaja-para-fortalecer-tu-negocio/>
- Santaolalla, E., & De la Roz, S. (2019). Lenguáticas y Matenguas: La integración curricular como propuesta didáctica. En Universidad Pontificia Comillas (Ed), *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/36190>
- Santrock, J. (2006). *Psicología de la Educación*. (2da ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Saussure, F. d. (1945). *Curso de Lingüística General* (24ta ed.). Editorial Losada.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita Two explicative models for the processes of written composition. *Infancia Y Aprendizaje*, 58, 43–64. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>

- Seidman, I. (2019). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. (5th ed.). Teachers College Press.
- Seppälä, E., & Cameron, K. (2015, December 1). *Proof That Positive Work Cultures Are More Productive*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2015/12/proof-that-positive-work-cultures-are-more-productive>
- Seseña, M. (2019) Nativos e inmigrantes digitales en aulas analógicas. ¿Un binomio imposible? Universidad de Salamanca. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/04_sesena.pdf
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169414.pdf>
- Smith, F. (1986) De cómo la educación le apostó al caballo equivocado. Ed. Aique. Bs. As.
- Smith, F. (1994). El club de los que leen y escriben. Ed. Aique. Bs. As.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Solé Gallart, I. (1992). Estrategias de lectura. *Barcelona, Grao*.
- Solé Gallart, I. (2001). *Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?* En *Comprensión lectora: El uso de la lengua como procedimiento* (15-33). Editorial Laboratorio Educativo.
- Solé Gallart, I. (2002). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Solé Gallart, I. (1995). *El placer de leer*. *Lectura y vida*, (3), 1-8.

- Swartz, R. J. (2008). Thinking-Based Learning. Making the Most of What we Have Learned About Teaching in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students. *Educational Leadership*, 65(5).
- Tabash, N. (2009). El lenguaje integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, (10), 187-214.
- Tejada, P. A. (16 de mayo de 2016). *Bajo lupa la nueva prueba estandarizada del Departamento de Educación*. Diálogo UPR. <https://dialogo.upr.edu/bajo-lupa-el-nuevo-examen-estadarizado-del-departamento-de-educacion/>
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Bolsillo Octaedro, 7. Editorial Octaedro.
- Torres-Nazario, M. (2023). Estado de situación de la educación superior en Puerto Rico a otoño de 2021. *HETS Online Journal*, 13(2), 118-131.
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo. *Universidad Autónoma de Madrid eBooks*. Ediciones UAM. <https://doi.org/10.15366/9788483447499>
- Tusón Valls, A. (2002). El escenario comunicativo del aula: usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (64), 38-42.
- Ugalde, M. E. (2020). El portafolio, la bitácora y el dictado: estrategias didácticas para mejorar el proceso de redacción. *Revista ensayos pedagógicos*, 15(2), 31-43.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

- Universidad Nacional Autónoma de México. [TV UNAM]. (27 de noviembre de 2018).
Giacomo Rozzolatti. [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=DxeNk5PhEYA>
- Valdeón, J. (12 de enero de 2023). *Las tres verdades del profesor universitario viral por su aviso: "No enseñamos, engañamos"*. Periódico Digital El Mundo; Cónica.
<https://www.elmundo.es/cronica/2023/01/12/63bc70fafdddf31348b45c3.html>
- Valera, C. Y. G. (2022). *Estrategias de redacción Flower y Hayes en la producción de textos expositivos en estudiantes de educación secundaria* [Tesis doctoral].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/101999>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 3, (9). 38-43.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Van Aswegen, S., Swart, E., & Oswald, M. M. (2019). Developing metacognition among young learners by using stories. *South African Journal of Education*, 39(2), 1–12.
<https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1531>
- Van der Weel, F. R., & Van der Meer, A. L. H. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1219945>
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.

- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363–379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vargas-Castro, K., Jara-Castro, M. A., Meza, M. L., & Villacís, M. D. (2019). Influencia de la neurociencia en el aprendizaje de la lectoescritura. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 33-38.
- Vázquez, J. P. (2021). *Evidencias para la calidad interpretativa en la investigación cualitativa* [Presentación de Power Point]. EDUC-6513 Seminario de Investigación Cualitativa, Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.
- Veintemilla, P., Burga, L. A. D. Á., & Pinedo, G. S. (2022). Los organizadores gráficos como estrategia en la comprensión lectora: una revisión de la literatura científica del 2015-2021. *Alpha Centauri*, 3(2), 31-36.
- Velazco, V. (2021). *El comportamiento lector de niños de segundo año de la escuela primaria en situaciones habituales de lectura con libros álbum* [Disertación doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138024>
- Vergara, G. L., Sierra, L. J., & Doria, M. L. (2022). Estrategias didácticas desde la perspectiva psicogenética de Emilia Ferreiro para la enseñanza de la escritura. *Assensus*, 7(13), 99-119.
- Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vigotsky, Piaget, Bandura y Bruner: paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3, (9). 30-37.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo. *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I*, 3, 37.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (2da ed.). Ediciones Fausto.
- Villagrà-Arnedo, C. J., Gallego-Durán, F. J., Llorens Largo, F., & Molina-Carmona, R. (2016). Movimientos pendulares al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. *Actas de las Jenui*, 1, 281-287.
- Villalón, E., Disdier, O. M., & Cruz, L. (2018). *El estado del aprendizaje de la lectura y la escritura en los grados primarios de las escuelas públicas de Puerto Rico 2011-2015*. Fundación Flamboyán; Instituto de Estadísticas de Puerto Rico. <https://flamboyanfoundation.org/es/resource/el-estado-de-la-lectura-y-la-escritura-en-los-grados-primarios-de-las-escuelas-publicas-de-puerto-rico/>
- Villarini, Á. R. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Proyecto de Educación Liberal Liberadora.
- Villarini, Á. R. (2010). La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. España.
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509.
- Wakely, M. B., Hooper, S. R., de Kruif, R. E. L., & Swartz, C. (2006). Subtypes of Written Expression in Elementary School Children: A Linguistic-Based

Model. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 125–159.

https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_7

Webb, N. (1997). Criteria for Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. In *U.S. Department of Education*. National Institution for Science Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414305.pdf>

Webb, N., & Bravo, M. (2007). Matriz: descripción de niveles de profundidad de conocimiento (DOK). *San Juan, PR: Proyecto AlACiMa*.

Weiser, B., Buss, C., Sheils, A. P., Gallegos, E., & Murray, L. R. (2019). Expert reading coaching via technology: Investigating the reading, writing, and spelling outcomes of students in grades K–8 experiencing significant reading learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 54–79. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-00175-1>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Williamson, L. G. (2012). *Aprender a aprender*. Red Tercer Milenio. México.

Wolcott, H. F. (2010). *Ethnography lessons: A primer*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Wolcott, H. R. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. SAGE Publications, Inc.

Zapico, M. G. (2020). Lo epistemológico en la teoría y crítica literaria: El Estructuralismo. *Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 10(14), 84-95.

Zariquiey, F. (12 de mayo de 2020). *Noticias*. Grupo SM. <https://www.grupo-sm.com/mx/news/aprender-para-la-vida%C2%A0>

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

APÉNDICES

APÉNDICE A

Autorización del CIPSHI

From: [BSP-Proyecto CIPSHI](#)
To: [NEFTALÍ RODRIGUEZ SANTIAGO](#)
Cc: [AURA E. GONZALEZ SOBLES](#)
Subject: Autorización CIPSHI #2223-100
Date: miércoles, 17 de mayo de 2023 9:55:59 a. m.
Attachments: [Outlook:n3ohy2m.png](#)

Neftalí Rodríguez Santiago

Estimado señor Rodríguez:

Las condiciones establecidas por el Comité Institucional para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación (CIPSHI) para autorizar el protocolo *Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria (#2223-100)* se cumplieron apropiadamente.

Por lo tanto, el protocolo está aprobado.

Recuerde conservar copia de los documentos de su protocolo, especialmente de la hoja de consentimiento informado. La versión de la hoja de consentimiento aprobada por el CIPSHI es la que debe reproducir y entregar a las personas participantes de la investigación.

Cualquier modificación posterior a esta autorización requerirá la consideración y reautorización del CIPSHI. Además, debe notificar cualquier incidente adverso o no anticipado que implique a los sujetos o participantes. Al finalizar la investigación, por favor envíe el formulario Notificación de Terminación de Protocolo.

Le deseamos éxito.

Atentamente,

Myriam L. Vélez Galván, MA
 Oficial de Cumplimiento
 Decanato de Estudios Graduados e Investigación
 Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras
 18 Ave. Universidad STE 1801
 San Juan PR 00925-2512
 Email: cipshi.degi@upr.edu
 787-764-0000, Ext. 86773
 Webpage CIPSHI: <http://graduados.uprrp.edu/cipshi/>



UPRRP LA IUPI

Este mensaje electrónico puede contener información confidencial y privilegiada. La redistribución o duplicación de este comunicado sin la expresa autorización de la persona que lo envía, está estrictamente prohibida. Si usted no es el(la) destinatario(a) designado(a) o si ha recibido este mensaje por error, por favor notifíquelo tan pronto le sea posible y proceda a borrar el mensaje original.

DISCLAIMER: This email and any files transmitted with it are confidential and intended solely for the use of the individual or entity to whom they are addressed. If you have received this email in error please notify the sender of this email. This message contains confidential information and is intended only for the individual named. If you are not the named addressee you should not disseminate, distribute or copy this e-mail. Please notify the sender immediately by e-mail if you have received this e-mail by mistake and delete this e-mail from your system. If you are not the intended recipient you are notified that disclosing, copying,

APÉNDICE B

Certificados de IRB

Completion Date 24-Nov-2019
Expiration Date 22-Nov-2024
Record ID 34231777

This is to certify that:

Neftali Rodriguez

Has completed the following CITI Program course:

Investigaciones psicológicas, sociales o educativas (Curriculum Group)
Investigaciones psicológicas, sociales o educativas con seres humanos (Course Learner Group)
1 - Stage 1 (Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras 

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w62d510b8-b3a0-4345-875a-12705f277ba7-34231777

Completion Date 24-Nov-2019
Expiration Date 22-Nov-2024
Record ID 34231776

This is to certify that:

Neftali Rodriguez

Has completed the following CITI Program course:

Social & Behavioral Research - Basic/Refresher (Curriculum Group)
Social & Behavioral Human Research (Course Learner Group)
1 - Basic Course (Stage)

Under requirements set by:

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras 

Verify at www.citiprogram.org/verify/?w3a68e812-bbe6-437a-b752-8d1ccea13203-34231776

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 1 OF 2 COURSEWORK REQUIREMENTS*

* NOTE: Scores on this Requirements Report reflect quiz completions at the time all requirements for the course were met. See list below for details. See separate Transcript Report for more recent quiz scores, including those on optional (supplemental) course elements.

• **Name:** Neftali Rodriguez (ID: 8663750)
 • **Institution Affiliation:** Universidad de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras (ID: 2377)
 • **Institution Email:** neftali.rodriguez23@upr.edu
 • **Institution Unit:** Facultad de Educación
 • **Phone:** 787-975-0186

• **Curriculum Group:** Social & Behavioral Research - Basic/Refresher
 • **Course Learner Group:** Social & Behavioral Human Research
 • **Stage:** Stage 1 - Basic Course
 • **Description:** Choose this group to satisfy CITI training requirements for Investigators and staff involved primarily in Social/Behavioral Research with human subjects.

• **Record ID:** 34231776
 • **Completion Date:** 24-Nov-2019
 • **Expiration Date:** 22-Nov-2024
 • **Minimum Passing:** 80
 • **Reported Score*:** 81

REQUIRED AND ELECTIVE MODULES ONLY

	DATE COMPLETED	SCORE
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	24-Nov-2019	2/3 (67%)
History and Ethical Principles - SBE (ID: 490)	24-Nov-2019	4/5 (80%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	24-Nov-2019	3/5 (60%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Basic Institutional Review Board (IRB) Regulations and Review Process (ID: 2)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Unanticipated Problems and Reporting Requirements in Social and Behavioral Research (ID: 14928)	24-Nov-2019	2/5 (40%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	24-Nov-2019	3/5 (60%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify/2k36f449a7-106d-4e31-8f01-486bba4d1250-34231776

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-529-5929

Web: <https://www.citiprogram.org>

COLLABORATIVE INSTITUTIONAL TRAINING INITIATIVE (CITI PROGRAM)

COMPLETION REPORT - PART 2 OF 2 COURSEWORK TRANSCRIPT**

** NOTE: Scores on this [Transcript Report](#) reflect the most current quiz completions, including quizzes on optional (supplemental) elements of the course. See list below for details. See separate Requirements Report for the reported scores at the time all requirements for the course were met.

• **Name:** Nefali Rodriguez (ID: 8663750)
 • **Institution Affiliation:** Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (ID: 2377)
 • **Institution Email:** nefali.rodriguez3@upr.edu
 • **Institution Unit:** Facultad de Educación
 • **Phone:** 787-975-0188

• **Curriculum Group:** Social & Behavioral Research - Basic/Refresher
 • **Course Learner Group:** Social & Behavioral Human Research
 • **Stage:** Stage 1 - Basic Course
 • **Description:** Choose this group to satisfy CITI training requirements for investigators and staff involved primarily in Social/Behavioral Research with human subjects.

• **Record ID:** 34231776
 • **Report Date:** 24-Nov-2019
 • **Current Score**:** 81

REQUIRED, ELECTIVE, AND SUPPLEMENTAL MODULES	MOST RECENT	SCORE
Basic Institutional Review Board (IRB) Regulations and Review Process (ID: 2)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Defining Research with Human Subjects - SBE (ID: 491)	24-Nov-2019	3/5 (60%)
The Federal Regulations - SBE (ID: 502)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Belmont Report and Its Principles (ID: 1127)	24-Nov-2019	2/3 (67%)
Assessing Risk - SBE (ID: 503)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Informed Consent - SBE (ID: 504)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Privacy and Confidentiality - SBE (ID: 505)	24-Nov-2019	5/5 (100%)
Unanticipated Problems and Reporting Requirements in Social and Behavioral Research (ID: 14926)	24-Nov-2019	2/5 (40%)
History and Ethical Principles - SBE (ID: 490)	24-Nov-2019	4/5 (80%)
Conflicts of Interest in Human Subjects Research (ID: 17464)	24-Nov-2019	3/5 (60%)

For this Report to be valid, the learner identified above must have had a valid affiliation with the CITI Program subscribing institution identified above or have been a paid Independent Learner.

Verify at: www.citiprogram.org/verify?tk361449a7-106d-4e31-8f01-466bba4d1250-34231776

Collaborative Institutional Training Initiative (CITI Program)

Email: support@citiprogram.org

Phone: 888-528-5929

Web: <http://www.citiprogram.org>

Collaborative Institutional
Training Initiative

APÉNDICE C

Opúsculo (*brochure*) y Promoción del estudio



**Rezago en lectura y redacción:
perspectivas de practicantes
y docentes del bachillerato en Español
secundaria**

Ven a compartir tus conocimientos
y experiencias en esta
investigación graduada, en
modalidad a distancia a través de
la aplicación de *Teams*.

Para más información, favor comunicarte con:

Neftalí Rodríguez Santiago

📞 787-975-0186

✉️ neftali.rodriguez3@upr.edu



**¿ERES ESTUDIANTE
PRACTICANTE
O DOCENTE DE
BACHILLERATO EN
ESPAÑOL SECUNDARIA?**

¿Tienes 21 años de edad o más?

ESTE ESTUDIO ES PARA TI

Deseamos conocer tu perspectiva
sobre el rezago que muestra el
estudiantado de nivel secundario
(en San Juan) en las destrezas de
comprensión lectora y redacción.

Comparte tu información de
contacto a través de este enlace:

Información de contacto:



5

¿Qué debe hacer una vez que esté conectado(a) a la reunión en Teams?

- Debe tener una buena conexión a internet y ubicarse en un lugar seguro y privado, para evitar ruidos innecesarios e interrupciones.
- Necesita encender el micrófono dando un click (con el mouse) sobre el icono o el botón de audio. Es así como el investigador podrá escucharle del otro lado de la conexión.
- Puede encender la cámara (es opcional), teniendo presente que se estará grabando la sesión para tener evidencia del proceso y transcribir luego la entrevista *ad verbum* (palabra por palabra o al pie de la letra).
- Para esta etapa, usted debió firmar la Hoja de Consentimiento Informado y haber autorizado a que se lleve a cabo este proceso.
- Una vez que se transcriba la entrevista, y se coteje dicha transcripción, **el audio y la grabación en video se eliminarán por completo. El investigador trabajará directamente con el escrito o transcripción de la entrevista.**
- En caso de algún problema de conexión al momento de la entrevista (que tendrá una duración aproximada de una hora por participante), se le solicitará que repita su respuesta. De haber alguna dificultad mayor, se podrá requerir reprogramar la sesión para completar el proceso.
- Una vez finalizada la entrevista, debe cerrar la sesión o salir completamente (en el botón de *Leave*), para evitar que se quede abierta la sala de reunión.



6



Información de contacto

Para información adicional o clarificar dudas sobre el proceso, puede comunicarse a:

(787) 975-0186

neftali.rodriguez3@upr.edu

Tutorial de Teams:



1



Investigación graduada

Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria

Orientación general y modalidad de la investigación

Neftali Rodríguez Santiago
(Investigador principal / candidato doctoral)



2

Resumen general:

¿En qué consiste la investigación?

Este estudio fenomenológico consiste en indagar sobre las perspectivas que tienen los estudiantes practicantes y docentes del bachillerato en Educación Secundaria en Español. Dichas perspectivas se enfocarán en torno al rezago que muestran los educandos del nivel secundario dentro de la sala de clases y, particularmente, en la región educativa de San Juan.

Por medio de esta investigación se intenta abrir un espacio para el diálogo y la reflexión activa, con el fin de mejorar las prácticas o gestiones educativas, no solo en la materia de Español sino en todas las áreas del saber, en beneficio de los educandos. Asimismo se pretende concienciar sobre la importancia que tienen los procesos de la comprensión lectora y la redacción para lograr un sano desarrollo integral o biopsicosocial del individuo, para que pueda ser exitoso en este mundo tan competitivo en el que vive.



Modalidad para la recopilación de información en este estudio:

¿Cómo se llevará a cabo la investigación?

Esta investigación cualitativa se realizará por medio de entrevistas (que tendrán una duración aproximada de una hora por individuo) en la modalidad a distancia, utilizando la aplicación de *Teams* (Microsoft Office 365). De esta forma se recopilará la información requerida sobre las perspectivas de los(as) futuros(as) participantes.

¿Cuáles son los requisitos para participar?

- Ser estudiante practicante del Programa de Bachillerato de Educación Secundaria en Español.
- Tener 21 años o más...
- Ser docente del Programa en calidad de profesor(a) o maestro(a) cooperador(a).
- Tener conexión a internet (en un lugar seguro y privado) y acceso a la aplicación de *Teams*.

3

¿Cómo funciona la aplicación de Teams?

Teams es una herramienta de Microsoft Office 365 y que cuenta con las especificaciones requeridas para el intercambio de información bajo la Ley HIPAA. En adición, es uno de los recursos aprobados por la UPR de Río Piedras para llevar a cabo los procesos académicos, por lo que cuenta con los respaldos de ciberseguridad, lo que minimiza las posibilidades de jaeo y ofrece mayor confianza en el manejo de la información que se pueda recopilar.

Para utilizar la aplicación, debe realizar lo siguiente:

- Tener una cuenta de Office 365 (privada o institucional)
- Descargar la herramienta de *Teams* a través de la misma plataforma de Office 365.
- Acceder a la aplicación utilizando su correo electrónico (privado o institucional) con el cual tiene acceso a la plataforma de Office 365.
- Se le enviará un enlace de reunión a través de su correo electrónico.

Importante: debe abrir primero la aplicación con el correo electrónico al que se le enviará el enlace de reunión.



4

APÉNDICE D

Carta de invitación – Colaboración

Coordinador de Oficina de Experiencias Clínicas y Educativas



UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 RECINTO DE RÍO PIEDRAS
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Departamento de Estudios Graduados
 Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
 Subespecialidad en Español



28 de junio de 2023

A: Dr. Rumar Rolón Narváez
 Coordinador de Oficina de
 Experiencias Clínicas y Educativas
 Facultad de Educación
 Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Río Piedras

De: **Neftalí Rodríguez Santiago**
 Candidato Doctoral

ASUNTO: Solicitud de colaboración para convocar posibles participantes para investigación graduada

Estimado Dr. Rolón:

Espero que al recibir esta comunicación se encuentre bien. Mi nombre es Neftalí Rodríguez, estudiante del Programa Doctoral de la especialidad de Currículo y Enseñanza en Español, del Departamento Graduado de nuestra Facultad de Educación. Sirva la presente para solicitar su colaboración para convocar a los posibles participantes que podrán aportar sus experiencias, conocimientos y perspectivas en mi investigación graduada, que lleva como título *Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria*.

En esta investigación cualitativa, de tipo fenomenológico, se considera el rezago de la lectura y la redacción como una necesidad apremiante dentro de la región educativa de San Juan. A tales efectos, se planifica entrevistar a unas 10 personas voluntarias que cumplan con los siguientes requisitos:

Población

1. Estudiantes practicantes (5 o según disponibilidad)
 - a) de 21 años o más
 - b) que actualmente estén matriculados(as) en el curso EDPE-4360 (Práctica en Enseñanza de Español en el Nivel Secundario)

2. Docentes del Bachillerato en Artes en Educación Secundaria en Español (5)
 - a) profesores de cursos de metodología (EDPE-4230 y/o EDPE-4150) [2]
 - b) supervisor(a) de práctica docente [1]
 - c) maestro(a) cooperador(a) del Programa, certificado(a) por la UPRRP [2]

Esta investigación tendrá únicamente como escenario de estudio la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, incluyendo así a docentes de la Escuela Secundaria de la Universidad de Puerto Rico (UHS), u otros, que cumplan con los criterios antes descritos.

Adjunto a esta comunicación, encontrará la promoción preparada para convocar a los posibles participantes. En esta, aparece el código de acceso para que las personas compartan su información de contacto. Además, encontrarán mi número de celular y mi dirección del correo institucional, al que podrán comunicarse para recibir orientación al respecto. Asimismo, comparto un opúsculo en el que aparecen un breve resumen de la investigación e instrucciones para el manejo de la aplicación de *Teams*, recurso que se utilizará para llevar a cabo las entrevistas de forma virtual.

Agradezco profundamente su atención y colaboración en este proceso. Quedo a la orden, igualmente, para cualquier asunto en que pueda colaborar en un futuro dentro del Programa de Práctica Docente. Cualquier duda o pregunta al respecto, puede contactarme al 787-975-0186 o escribir a neftali.rodriguez3@upr.edu.

Saludos cordiales.

/nrs

APÉNDICE E

Consentimiento Informado del estudio



DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS GRADUADOS
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RÍO PIEDRAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y profesores de bachilleratos en Español secundaria
(12/mayo/2023)

Está invitado(a) a participar en una investigación sobre el **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria**. Esta investigación es realizada por Neftalí Rodríguez Santiago, estudiante doctoral del Programa Graduado en Currículo y Enseñanza en Español, de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. El propósito de esta investigación es entender, describir y descubrir cuál es la perspectiva de los estudiantes practicantes y profesores del bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, el principal centro docente del país, al trabajar con el rezago en comprensión lectora y la redacción de los estudiantes del nivel secundario en la sala de clases.

Usted es invitado(a) para participar en esta investigación, porque su perfil corresponde con uno o varios de los siguientes criterios:

- a) estudiante de 18 años o mayor, matriculado(a) en el curso práctica docente de un programa de bachillerato de Educación Secundaria en Español;
- b) profesor(a) de un curso de metodología en el que se enfatiza la enseñanza de la lectura y la redacción en el nivel secundario;
- c) supervisor(a) de práctica del Programa Subgraduado en Español Secundaria de una universidad del área de San Juan.
- d) maestro(a) cooperador(a) certificado(a) por la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras

Se espera que en este estudio participen aproximadamente 10 personas voluntarias. Si acepta participar en esta investigación, se le realizará una entrevista, que le tomará aproximadamente una hora. Además de la reunión para entrevista inicial, se podrá contactar al participante para una segunda reunión de revisión de la transcripción de la entrevista. Tendrá una (1) semana para llevar a cabo el proceso de revisión de la entrevista escrita. En caso de no cumplir con ese tiempo, el investigador utilizará la información tal cual aparezca escrita. Asimismo, podrá darse una tercera reunión o comunicación, en caso de existir alguna duda por parte del investigador al momento de realizar el análisis de la información obtenida.

La entrevista será grabada en audio y video, con el propósito de llevar a cabo la transcripción fiel y exacta de lo que se diga en la entrevista, solo para propósitos de análisis. Dicha entrevista se realizará a distancia, utilizando la aplicación *Teams*, de Office 365. Este medio facilita, particularmente, el proceso de grabación de audio y transcripción de una entrevista, además de cumplir con los requerimientos de intercambio y protección de la información. En adición, es uno de los medios o recursos tecnológicos autorizados por la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.

Riesgos y beneficios

En esta investigación, los riesgos e incomodidad son mínimos, debido a los temas que se tratarán en la entrevista. En caso de haber alguna pregunta que le resulte incómoda, el(la) participante podrá indicar que no desea responder dicha pregunta, para así continuar con las demás. Igualmente, en caso de no sentirse cómodo(a) con las demás preguntas, podrá indicar, en cualquier momento, que no desea continuar con el proceso de entrevista. Asimismo, es importante mencionar, que al realizarse las entrevistas a través de un medio digital existe el riesgo de jaqueo de la información que se provea por dicho espacio virtual. Es por ello, que, para tomar en cuenta las condiciones de seguridad, se prefiere llevar a cabo las entrevistas a través de la aplicación de *Teams*, recurso de trabajo para llevar a cabo los procesos académicos, y que cuenta con los protocolos de ciberseguridad de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.

En cuanto al uso y manejo de aplicación de *Teams*, es importante que pueda tener la herramienta descargada en una computadora. Este proceso de descarga se debe realizar a través de la plataforma de Microsoft Office 365, por lo que debe contar con una licencia institucional, para así evitar cargos adicionales. En la aplicación de *Teams* solamente utilizará el micrófono para compartir el audio, ya que no será necesario que prenda su cámara durante el proceso de grabación. Antes de la entrevista, se le notificará el momento en que comenzará la grabación. En caso de algún problema de conexión, al momento de la entrevista, se le podrá solicitar que repita su respuesta. De haber alguna dificultad mayor, podría requerirse reprogramar la sesión para completar el proceso más adelante y en la misma modalidad. Podría requerir una breve orientación sobre el manejo de la aplicación. Dicho proceso se llevaría a cabo al momento de firmar este documento (Hoja de Consentimiento Informado) y de forma presencial.

Por otro lado, esta investigación no conlleva beneficios directos para los(as) participantes del estudio. Tampoco recibirá ningún tipo de incentivo por participación.

Confidencialidad

Su identidad será protegida en todo momento y la información que comparta se utilizará exclusivamente para propósitos académicos y de esta investigación.

La información que pueda identificarle directa o indirectamente será manejada confidencialmente por el investigador, Neftalí Rodríguez Santiago. Para fines de salvaguardar su identidad en los documentos de entrevista, el investigador le asignará un código de identificación o número de participante. De esa forma no se incluirá su nombre en ningún documento del

proceso, particularmente en la transcripción de su entrevista ni en la disertación del estudio. Para hacer referencia a alguna respuesta que haya dado, se utilizará entonces ese código de participante, para que nadie pueda saber su identidad a la hora de leer la publicación del estudio. Asimismo, en el caso del personal docente, aunque no se divulgarán los nombres de los participantes, podría surgir la posibilidad de ser identificado(a) indirectamente por el puesto o las descripciones del cargo que ocupa.

La información que comparta electrónicamente en el dispositivo (computadora, celular u otro) o plataforma que utilice puede ser intervenida o revisada por terceras personas. Estas personas pueden tener acceso legítimo o ilegítimo al dispositivo y a su contenido como un familiar, patrono, hackers, intrusos o piratas informáticos, etc. Además, en el dispositivo que utilice puede quedar registro de la información que acceda o envíe electrónicamente. Al ser una entrevista en modalidad a distancia, podría aparecer su nombre o su foto en la pantalla de la aplicación de *Teams*. Para esto, el contenido de la grabación de imagen o audio se mantendrá en custodia digital en la plataforma de *Stream* de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Esta se mantendrá accesible para el investigador y la supervisora de investigación solo durante el tiempo en que se realice la transcripción y el cotejo de la entrevista. Una vez culmine ese proceso, tanto el audio como el video serán borrados.

Por otro lado, se identificará la posición o el puesto que ocupa en su lugar de trabajo o aquel criterio particular que lo(a) capacita con los criterios necesarios para participar de este estudio. Además, debe tener presente que esta es una investigación cualitativa. Las investigaciones cualitativas requieren que las interpretaciones de los resultados estén basadas en la información que comparten las personas que participan. Este es un requisito para la credibilidad de la información. Por tanto, el informe de investigación incluirá citas de lo compartido en las entrevistas. En estas citas, para asegurar la confidencialidad, se eliminarán expresiones particulares del uso del lenguaje de los y las participantes de la investigación.

El investigador principal y la directora de la disertación tendrán acceso a la información cruda o que pueda identificarle con su nombre, incluyendo esta hoja de consentimiento y la Hoja digital de información de contacto. La directora de la investigación tendrá acceso a esta información debido a que esta disertación doctoral es parte del proceso académico formativo del investigador principal y requisito para la otorgación del grado. Los resultados de este estudio, así como esta hoja de consentimiento informado, se mantendrán en custodia del investigador principal. Oficiales del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico o de agencias federales responsables de velar por la integridad en la investigación podrían requerirle al investigador la información obtenida en este estudio, incluyendo este documento. Por otro lado, la Hoja digital de información de contacto (en *Forms*) se eliminará una vez que culmine el proceso de análisis de la información obtenida en este estudio. Se mantendrá activo en caso de que el investigador necesite contactarle para clarificar alguna duda que pueda surgir en el proceso.

Los documentos, materiales o información de la investigación serán almacenados digitalmente en un cd o pendrive. La grabación en audio de la entrevista se guardará por un espacio aproximado de seis (6) meses, en lo que se realiza la transcripción de dicha entrevista. Luego será borrada una vez las transcripciones sean verificadas. Todos los documentos relacionados se guardarán por espacio de tres (3) años, una vez que culmine el proceso de investigación. Al pasar

dicho tiempo, los documentos digitales serán borrados y los documentos en papel serán triturados.

Derechos

Si leyó este documento y decidió participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que tiene derecho a abstenerse de participar o a retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento, ya sea digital (para que la pueda grabar o imprimir) o ya impresa por el investigador para que la pueda guardar en su archivo físico y personal.

La entrevista de este estudio se realizará en modalidad a distancia. Por eso, es importante indicar que una vez finalizada la reunión de entrevista debe cerrar la sesión o salir completamente de la sala digital que provee la aplicación de *Teams*, oprimiendo el botón de *leave* (para la reunión) y dándole *logout* para salir de la aplicación. De esa forma evitará que se quede abierta la sala de reunión.

Si tiene alguna pregunta o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con Neftalí Rodríguez Santiago al 787-975-0186 y al correo electrónico neftali.rodriguez3@upr.edu o con la supervisora de la investigación, la Dra. Aura González Robles, aura.gonzalez@upr.edu o mediante llamada telefónica al 787-764-0000 extensión 83368.

Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante o una reclamación o queja relacionada con su participación en este estudio, puede comunicarse con la Oficial de Cumplimiento del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, al teléfono 787-764-0000, extensión 86773 o a cipshi.degi@upr.edu.

Su firma en este documento significa que decidió participar en esta investigación después de leer y discutir la información presentada en esta hoja de consentimiento y que recibió copia de este documento.

Acepto que la entrevista sea grabada en audio y video

No acepto que la entrevista sea grabada en video

Acepto que la entrevista sea grabada solo en audio

Nombre de participante

Firma de participante

Fecha

Certifico que discutí el contenido de esta hoja de consentimiento con el(la) participante.

Nombre de investigador principal

Fecha

APÉNDICE F

Cartas de invitación comité de validación y Tabla de validación de protocolos



UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 RECINTO DE RÍO PIEDRAS
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Departamento de Estudios Graduados
 Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
 Subespecialidad en Español



19 de diciembre de 2022

A: Dra. Migdalia López Carrasquillo
 Especialista en Español

De: **Nefalí Rodríguez Santiago**
 Candidato Doctoral

Estimado(a) profesor(a):

Sirva la presente para invitarle a participar del Comité de Validación de los protocolos para la investigación relacionada con mi proceso de Disertación Doctoral. El título de mi disertación es **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español Secundaria**. Su participación en este proceso consiste en leer los protocolos de entrevistas (1: Estudiantes practicantes; 2: Docentes – Bachillerato en Español Secundaria), completar la tabla de validez y hacer recomendaciones sobre las preguntas presentadas.

Se espera que este proceso de validación se pueda completar en o antes del lunes, 2 de enero de 2023. Agradeceré que me pueda confirmar su participación y confidencialidad en el proceso accediendo al siguiente enlace: <https://forms.office.com/r/sTA1ZM1GmN>

Gracias anticipadas por su atención y colaboración para con este particular.

Saludos cordiales.

/nrs



UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 RECINTO DE RÍO PIEDRAS
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Departamento de Estudios Graduados
 Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
 Subespecialidad en Español



19 de diciembre de 2022

A: Prof^a. Nellivette Prieto Vázquez
 Especialista en Investigación

De: **Neftalí Rodríguez Santiago**
 Candidato Doctoral

Estimado(a) profesor(a):

Sirva la presente para invitarle a participar del Comité de Validación de los protocolos para la investigación relacionada con mi proceso de Disertación Doctoral. El título de mi disertación es **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español Secundaria**. Su participación en este proceso consiste en leer los protocolos de entrevistas (1: Estudiantes practicantes; 2: Docentes – Bachillerato en Español Secundaria), completar la tabla de validez y hacer recomendaciones sobre las preguntas presentadas.

Se espera que este proceso de validación se pueda completar en o antes del lunes, 2 de enero de 2023. Agradeceré que me pueda confirmar su participación y confidencialidad en el proceso accediendo al siguiente enlace: <https://forms.office.com/r/sTA1ZM1GmN>

Gracias anticipadas por su atención y colaboración para con este particular.

Saludos cordiales.

/nrs

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 RECINTO DE RÍO PIEDRAS
 FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Departamento de Estudios Graduados
 Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
 Subespecialidad en Español

Título de Disertación: **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria**

Investigador: Nefalí Rodríguez Santiago

Resumen general del estudio

El propósito de este estudio fenomenológico es indagar sobre las perspectivas que tengan los estudiantes practicantes y docentes del Bachillerato en Educación Secundaria en Español, de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, sobre cómo se podría trabajar o atender el rezago en las destrezas de comprensión lectora y redacción que muestran los estudiantes del nivel secundario. De esta forma, se intenta buscar soluciones y abrir espacios para el diálogo y la reflexión activa, con el fin de mejorar las prácticas educativas, en beneficio del estudiantado.

Preguntas de investigación

- *Pregunta central:* ¿Cuál es la perspectiva de los estudiantes practicantes y profesores de programas de bachillerato en Educación Secundaria en Español (de algunas universidades del área metropolitana) en torno al rezago en la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes de la Región Educativa de San Juan?
 1. ¿Qué factores consideran los practicantes y profesores como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?
 2. ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario?
 3. ¿Cómo entienden los profesores que se debe trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan?
 4. ¿Consideran que su programa de estudios provee las herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción o se debe buscar más allá? ¿Por qué?

Instrucciones:

Evalúe cada pregunta del protocolo de entrevistas y su correspondencia con las preguntas de investigación del estudio. Marque en cada columna la escala, según su criterio, y escriba los comentarios que estime pertinentes para los cambios que pueda realizar el investigador.

Protocolo #1: Estudiantes practicantes

Tipo de entrevista: semiestructurada

Alineación	Preguntas	Validez			Calidad de Redacción (claridad, precisión y coherencia)		
		Esencial	Utilizable	No Esencial	Buena	Regular	Deficiente
P-2/P-4 Comentarios	1. ¿Por qué desea ser docente o educador(a) del nivel secundario?				3	2	1
P-2 Comentarios	2. ¿Cree en la educación como un motor para lograr el cambio o la transformación social que deseamos? ¿Por qué?						
P-1 Comentarios	3. ¿Qué es para usted la comprensión lectora y qué conoce sobre ese proceso?						
P-1 Comentarios	4. ¿Qué es para usted la redacción y qué conoce sobre ese proceso?						

P-2	5. Según su opinión, ¿cuán importante son estos procesos en la vida de los estudiantes? ¿Por qué?								
Comentarios									
P-1	6. ¿Qué factores considera como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?								
Comentarios									
P-2	7. ¿Cómo considera responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario, dentro de su sala de clases?								
Comentarios									
P-4	8. ¿Considera que su programa de estudios le provee las herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción o debe buscar más allá? ¿Por qué?								
Comentarios									

Instrucciones:

Evalúe cada pregunta del protocolo de entrevistas y su correspondencia con las preguntas de investigación del estudio. Marque en cada columna la escala, según su criterio, y escriba los comentarios que estime pertinentes para los cambios que pueda realizar el investigador.

Protocolo #2: Docentes – Bachillerato en Educación Secundaria en España

Tipo de entrevista: semiestructurada

Alineación	Preguntas	Validez			Calidad de Redacción (claridad, precisión y coherencia)		
		Esencial	Utilizable	No Esencial	Buena	Regular	Deficiente
P-2/P-4 Comentarios	1. ¿Cuánto años lleva como profesora? ¿Por qué ha deseado trabajar en el desarrollo de futuros docentes o educadores(as) del nivel secundario?				3	2	1
P-2 Comentarios	2. ¿Cree en la educación como un motor para lograr el cambio o la transformación social que deseamos? ¿Por qué?						
P-1 Comentarios	3. ¿Qué es para usted la comprensión lectora y qué nos puede decir sobre ese proceso?						
P-1 Comentarios	4. ¿Qué es para usted la redacción y qué nos puede decir sobre ese proceso?						

P-2	5. Según su opinión, ¿cuán importante son estos procesos en la vida de los estudiantes? ¿Por qué?									
	Comentarios									
P-1	6. ¿Qué factores considera como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?									
	Comentarios									
P-3	7. ¿Cómo deben responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes de San Juan, los docentes del nivel secundario dentro de sus salas de clases?									
	Comentarios									
P-4	8. ¿Considera que su programa de estudios les provee a sus estudiantes las herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción o debe buscar más allá? ¿Por qué?									
	Comentarios									

Se agradece a los(as) participantes su colaboración en este estudio. Se garantiza la confidencialidad de las respuestas a esta y las posibles entrevistas futuras.

(Creswell & Poth, 2018; Lucca & Berríos, 2003)

APÉNDICE G

Protocolos de entrevistas: Practicantes y Docentes

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Estudios Graduados
Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
Subespecialidad en Español

Título de Disertación: **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español secundaria**

Protocolo de Entrevista - 1

Tiempo de entrevista: _____ a _____

Fecha: _____ de _____ de 2023

Lugar o espacio virtual: Teams

Entrevistador: Neftalí Rodríguez Santiago

Número de participante: _____

Posición de entrevistado(a): Estudiante practicante

Para leer antes de iniciar la entrevista:

Mi nombre es Neftalí Rodríguez Santiago, soy candidato doctoral del Programa de Currículo y Enseñanza en Español del Departamento Graduado de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Le agradezco que haya aceptado participar de este proceso de entrevista, dentro de esta investigación que es parte de los requisitos académicos para completar mi grado doctoral.

Descripción general del proyecto:

El propósito de este estudio fenomenológico es indagar sobre las perspectivas que tengan los estudiantes practicantes y profesores de bachilleratos en Educación Secundaria en Español, de universidades en el área metropolitana de San Juan, en Puerto Rico (tanto del sector público como privado), sobre cómo se podría trabajar o resolver el rezago en las destrezas de comprensión lectora y redacción que muestran los estudiantes del nivel secundario en las escuelas del país. De esta forma, se intenta buscar soluciones y abrir espacios para el diálogo y la reflexión activa, con el fin de mejorar nuestras prácticas educativas, en beneficio de nuestros estudiantes.

Aspectos generales del consentimiento informado:

Esta investigación no constituye riesgo físico para los(as) participantes. En caso de haber alguna pregunta que le resulte incómoda, el(la) participante podrá indicar que no desea responder dicha pregunta, para así continuar con las demás. Igualmente, en caso de no sentirse cómodo(a) con las demás preguntas, podrá indicar, en cualquier momento, que no desea continuar con el proceso de entrevista.

Esta investigación no conlleva beneficios directos para los(as) participantes del estudio. Tampoco recibirá ningún tipo de incentivo por participación. Su identidad será protegida en todo momento y la información que comparta se utilizará exclusivamente para propósitos académicos y de esta investigación. Debe tener

presente que esta es una investigación cualitativa. Este tipo de investigación requiere que las interpretaciones de los resultados estén basadas en la información que comparten las personas que participan. Este es un requisito para la credibilidad de la información. Por tanto, el informe de investigación incluirá citas de lo compartido en las entrevistas. En estas citas, para asegurar la confidencialidad, se eliminarán expresiones particulares del uso del lenguaje de los y las participantes de la investigación.

Aspectos generales de la modalidad a distancia:

Esta entrevista está siendo grabada con el propósito de capturar en audio la conversación que podamos tener en el día de hoy, que le servirá al investigador para analizar su perspectiva en torno al rezago que muestran los educandos del nivel secundario en las áreas de la comprensión lectora y la redacción, dentro de la región educativa de San Juan. Tiene la opción de apagar o prender la cámara, como más cómodo(a) se sienta, pues lo que deseamos capturar es el audio de la conversación. Tenga en cuenta que esta grabación se eliminará por completo una vez que el investigador tenga la transcripción fiel exacta de esta entrevista y una vez que haya sido cotejada directamente con usted. Esto se debe a que el investigador solo trabajará con las transcripciones para llevar a cabo el proceso de análisis de la información.

Le pregunto entonces:

1. ¿Comprendió todo lo que le acabo de explicar?
2. ¿Tiene alguna duda o pregunta al respecto?
3. ¿Está de acuerdo con participar en este estudio y que grabemos el audio y video?

Sección de entrevista

Tipo de entrevista: *semiestructurada*

Preguntas:

- P-2 1. ¿Por qué desea ser docente o educador(a) del nivel secundario en Español?
- P-1 2. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?
- P-1 3. ¿Qué conoce sobre el proceso de la comprensión lectora?
- P-1 4. ¿Qué es para usted la redacción?
- P-1 5. ¿Qué conoce sobre el proceso de la redacción?
- P-1 6. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?

- P-2 7. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver en algún momento en la región educativa de San Juan?
¿Por qué?
- P-2 8. ¿Cómo considera responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario, dentro de su sala de clases?
- P-2 9. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?
- P-4 10. ¿Considera que su programa de bachillerato le provee las experiencias, conocimientos, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué?
- P-4 11. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro de su estancia en el programa académico, que le haya capacitado para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en su futura sala de clases.

Le agradezco su participación en esta entrevista. Le reitero que se garantizará la confidencialidad de las respuestas expuestas en esta entrevista. Recuerde que nos mantendremos en contacto para que pueda validar el cotejo de la transcripción de la entrevista y para cualquier duda que pueda surgir durante el proceso de análisis de la información, para poder llevar a cabo las conclusiones del estudio. Recuerde que al finalizar la entrevista y la grabación debe abandonar la sala oprimiendo el botón de *leave* y dándole *logout* a la aplicación, para evitar que la conexión se pueda mantener activa.

¡Muchas gracias y mucho éxito en sus estudios y gestiones académicas!

(Creswell & Poth, 2018; Lucca & Berríos, 2003)

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
RECINTO DE RÍO PIEDRAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
 Departamento de Estudios Graduados
 Programa Doctoral – Currículo y Enseñanza
 Subespecialidad en Español

Título de Disertación: **Rezago en lectura y redacción: perspectivas de practicantes y docentes del bachillerato en Español Secundaria**

Protocolo de Entrevista - 2

Tiempo de entrevista: _____ a _____

Fecha: _____ de _____ de 2023

Lugar o espacio virtual: Teams

Entrevistador: Neftalí Rodríguez Santiago

Número de participante: _____

Posición de entrevistado(a): Docente – Bachillerato de Educación Secundaria en Español

- profesor(a) de metodología
- supervisor(a) de práctica docente
- maestro(a) cooperador(a)

Para leer antes de iniciar la entrevista:

Mi nombre es Neftalí Rodríguez Santiago, soy candidato doctoral del Programa de Currículo y Enseñanza en Español del Departamento Graduado de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras. Le agradezco que haya aceptado participar de este proceso de entrevista, dentro de esta investigación que es parte de los requisitos académicos para completar mi grado doctoral.

Descripción general del proyecto:

El propósito de este estudio fenomenológico es indagar sobre las perspectivas que tengan los estudiantes practicantes y profesores de bachilleratos en Educación Secundaria en Español, de universidades en el área metropolitana de San Juan, en Puerto Rico (tanto del sector público como privado), sobre cómo se podría trabajar o resolver el rezago en las destrezas de comprensión lectora y redacción que muestran los estudiantes del nivel secundario en las escuelas del país. De esta forma, se intenta buscar soluciones y abrir espacios para el diálogo y la reflexión activa, con el fin de mejorar nuestras prácticas educativas, en beneficio de nuestros estudiantes.

Aspectos generales del consentimiento informado:

Esta investigación no constituye riesgo físico para los(as) participantes. En caso de haber alguna pregunta que le resulte incómoda, el(la) participante podrá indicar que no desea responder dicha pregunta, para así

continuar con las demás. Igualmente, en caso de no sentirse cómodo(a) con las demás preguntas, podrá indicar, en cualquier momento, que no desea continuar con el proceso de entrevista.

Esta investigación no conlleva beneficios directos para los(as) participantes del estudio. Tampoco recibirá ningún tipo de incentivo por participación. Su identidad será protegida en todo momento y la información que comparta se utilizará exclusivamente para propósitos académicos y de esta investigación. Debe tener presente que esta es una investigación cualitativa. Este tipo de investigación requiere que las interpretaciones de los resultados estén basadas en la información que comparten las personas que participan. Este es un requisito para la credibilidad de la información. Por tanto, el informe de investigación incluirá citas de lo compartido en las entrevistas. En estas citas, para asegurar la confidencialidad, se eliminarán expresiones particulares del uso del lenguaje de los y las participantes de la investigación.

Aspectos generales de la modalidad a distancia:

Esta entrevista está siendo grabada con el propósito de capturar en audio la conversación que podamos tener en el día de hoy, que le servirá al investigador para analizar su perspectiva en torno al rezago que muestran los educandos del nivel secundario en las áreas de la comprensión lectora y la redacción, dentro de la región educativa de San Juan. Tiene la opción de apagar o prender la cámara, como más cómodo(a) se sienta, pues lo que deseamos capturar es el audio de la conversación. Tenga en cuenta que esta grabación se eliminará por completo una vez que el investigador tenga la transcripción fiel exacta de esta entrevista y una vez que haya sido cotejada directamente con usted. Esto se debe a que el investigador solo trabajará con las transcripciones para llevar a cabo el proceso de análisis de la información.

Le pregunto entonces:

1. ¿Comprendió todo lo que le acabo de explicar?
2. ¿Tiene alguna duda o pregunta al respecto?
3. ¿Está de acuerdo con participar en este estudio y que grabemos el audio y video?

Sección de entrevista

Tipo de entrevista: *semiestructurada*

Preguntas:

- | | | |
|-----------|----|---|
| PI-2/PI-4 | 1. | ¿Cuánto años de experiencia profesional lleva como docente? |
| PI-2/PI-4 | 2. | ¿Por qué ha decidido trabajar en el desarrollo de futuros(as) educadores(as) del nivel secundario? |
| PI-1 | 3. | ¿Qué es para usted la comprensión lectora? |
| PI-1 | 4. | A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la comprensión lectora, en términos de estrategias efectivas? |
| PI-1 | 5. | ¿Qué es para usted la redacción? |
| PI-1 | 6. | A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la redacción, en términos de estrategias efectivas? |

- PI-1 7. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?
- PI-2 8. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver, en algún momento, en la región educativa de San Juan? ¿Por qué?
- PI-3 9. ¿Cómo cree que deben responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos de San Juan, los docentes del nivel secundario dentro de sus salas de clases?
- PI-2 10. Según su experiencia docente, ¿dominan las destrezas de la comprensión lectora y la redacción los estudiantes de práctica, que serán posiblemente docentes de la materia de Español en la región educativa de San Juan?
- PI-2 11. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?
- PI-4 12. ¿Considera que su programa de bachillerato les provee a sus estudiantes las competencias, experiencias, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque enfrentarse a ella en un futuro cercano? ¿Por qué?
- PI-4 13. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro del programa académico, en la que entienda que se ha capacitado a los estudiantes practicantes para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en sus futuras salas de clases.

Le agradezco su participación en esta entrevista. Le reitero que se garantizará la confidencialidad de las respuestas expuestas en esta entrevista. Recuerde que nos mantendremos en contacto para que pueda validar el cotejo de la transcripción de la entrevista y para cualquier duda que pueda surgir durante el proceso de análisis de la información, para poder llevar a cabo las conclusiones del estudio. Recuerde que al finalizar la entrevista y la grabación debe abandonar la sala oprimiendo el botón de *leave* y dándole *logout* a la aplicación, para evitar que la conexión se pueda mantener activa.

¡Muchas gracias y mucho éxito en sus gestiones académicas y profesionales!

(Creswell & Poth, 2018; Lucca & Berrios, 2003)

APÉNDICE H

Tabla de alineación de categorías, preguntas de investigación y preguntas de los
protocolos

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Doctorado en Currículo y Enseñanza en Español

ALINEACIÓN DE CATEGORÍAS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Propósito	Preguntas de investigación	Preguntas de protocolos	Categorías	Descripciones
Indagar sobre la experiencia de los estudiantes y egresados de programas de bachillerato en Educación Secundaria en Español.	1. ¿Qué factores consideran los practicantes y docentes como razones del rezago que muestran en la comprensión lectora y la redacción los educandos del nivel secundario?	<p>Docentes:</p> <p>3. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?</p> <p>5. ¿Qué es para usted la redacción?</p> <p>7. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los</p>	1. Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción	Se presentan posibles causas que ocasionan el llamado rezago en la comprensión lectora y redacción, según las impresiones o puntos de vista de los estudiantes practicantes y los docentes.

	<p>2. ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario?</p>		<p>educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?</p>	<p>como razones del rezago que muestran los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?</p>
<p>2. ¿Cómo consideran responder o trabajar los practicantes con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos del nivel secundario?</p>	<p>1. ¿Cuánto años de experiencia profesional lleva como docente? 2. ¿Por qué ha decidido trabajar en el desarrollo de futuros(as) educadores(as) del nivel secundario? 8. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver, en algún momento, en la región educativa de San Juan? ¿Por qué? 10. Según su experiencia docente, ¿dominan las destrezas de la comprensión lectora y la redacción los estudiantes de práctica, que serán posiblemente docentes</p>	<p>1. ¿Por qué desea ser docente o educador(a) del nivel secundario en Español? 7. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver en algún momento en la región educativa de San Juan? ¿Por qué? 8. ¿Cómo considera responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario, dentro de su sala de clases? 9. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora</p>	<p>2. Perspectivas sobre cómo responder al rezago en la comprensión lectora y la redacción a. Perspectivas de los estudiantes-maestros b. Perspectivas de los docentes</p>	<p>Se ausculta la visión que tienen los participantes (estudiantes -maestros cooperadores y profesores de metodología-) sobre cómo se podría trabajar, dentro de la sala de clases, para atender el llamado rezago en la comprensión lectora y redacción, tanto como problemática general de país como parte de las proyecciones que puedan tener los estudiantes-maestros para atenderlo en sus futuras salas de clases.</p>

		<p>de la materia de Español en la región educativa de San Juan?</p> <p>11. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?</p> <p>14. ¿Entiende que los estudiantes practicantes podrán sentirse preparados para enfrentar ese llamado rezago o ese reto que representa ese llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque, en un futuro cercano, ser maestros de la sala de clases?</p> <p>15. Se escucha decir por ahí que a nuestros estudiantes no les gusta leer, ¿cuál es su opinión sobre este estigma de que a los estudiantes no les gusta leer?</p>	<p>y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?</p> <p>12. Se escucha decir por ahí que a nuestros estudiantes no les gusta leer, ¿cuál es su opinión sobre este estigma de que a los estudiantes no les gusta leer?</p> <p>13. ¿Qué opina sobre cuando los estudiantes escriben abreviado? Por lo regular, es una escritura que utilizan en las redes sociales, pero ¿qué opina el respecto, ya dentro del proceso que se lleva a cabo en la sala de clases?</p> <p>14. ¿Qué opina sobre la enseñanza de los textos clásicos, cree que deban cambiarse por textos actuales y que no se enseñen los clásicos, partiendo de la idea de pertinencia? ¿Qué opinión tiene al respecto?</p>	
--	--	--	--	--

<p>Propiciar la búsqueda de alternativas que favorezcan oportunidades o provean los espacios para mejorar las prácticas educativas de los maestros, dentro de las salas de clases, de tal modo que puedan facilitarse alternativas para resolver este problema de rezago en la comprensión lectora y en la redacción.</p>	<p>3. ¿Cómo entienden los docentes que se debe trabajar con el rezago de la comprensión lectora y la redacción en las salas de clase, particularmente dentro de la Región Educativa de San Juan?</p>	<p>4. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la comprensión lectora, en términos de estrategias efectivas?</p> <p>6. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la redacción, en términos de estrategias efectivas?</p> <p>9. ¿Cómo cree que deben responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos de San Juan, los docentes del nivel secundario dentro de sus salas de clases?</p>	<p>3. ¿Qué conoce sobre el proceso de la comprensión lectora?</p> <p>5. ¿Qué conoce sobre el proceso de la redacción?</p>	<p>3. Estrategias para abordar el rezago</p>	<p>Se presta atención a los modos en que los docentes sugieren atender el llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción, partiendo de sus experiencias y la efectividad de las tácticas que han implementado a lo largo del proceso.</p>
<p>4. ¿Consideran que su programa de estudios provee las competencias o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué?</p>	<p>12. ¿Considera que su programa de bachillerato les provee a sus estudiantes las competencias, experiencias, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando</p>	<p>10. ¿Considera que su programa de bachillerato le provee las experiencias, conocimientos, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué?</p>	<p>4. Evaluación del Programa de estudio</p>	<p>Cómo el programa de Bachillerato colabora en proveerles las herramientas, estrategias o experiencias necesarias a los estudiantes practicantes, para que puedan responder efectivamente al llamado rezago en la comprensión lectora y</p>	

		<p>les toque enfrentarse a ella en un futuro cercano? ¿Por que?</p> <p>13. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro del programa académico, en la que entienda que se ha capacitado a los estudiantes practicantes para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en sus futuras salas de clases.</p>	<p>11. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro de su estancia en el programa académico, que le haya capacitado para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en su futura sala de clases.</p>		<p>la redacción en sus futuras salas de clase.</p>
--	--	--	--	--	--

APÉNDICE I

Tabla para acopio de respuestas de los participantes a cada pregunta de los protocolos

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
Recinto de Río Piedras
Facultad de Educación
Doctorado en Currículo y Enseñanza en Español

ACOPIO DE RESPUESTAS – PREGUNTAS DEL PROTOCOLO

ESTUDIANTES

Categoría 1: Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción

2. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

4. ¿Qué es para usted la redacción?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

6. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

Categoría 2a: Perspectivas de los estudiantes practicantes sobre el rezago en la comprensión lectora y la redacción

1. ¿Por qué desea ser docente o educador(a) del nivel secundario en Español?
PEP-01 – [respuesta]
PEP-02 – [respuesta]
PEP-03 – [respuesta]
7. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver en algún momento en la región educativa de San Juan? ¿Por qué?
PEP-01 – [respuesta]
PEP-02 – [respuesta]
PEP-03 – [respuesta]
8. ¿Cómo considera responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los estudiantes del nivel secundario, dentro de su sala de clases?
PEP-01 – [respuesta]
PEP-02 – [respuesta]
PEP-03 – [respuesta]
9. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?
PEP-01 – [respuesta]
PEP-02 – [respuesta]
PEP-03 – [respuesta]
12. Mucho se dice por ahí, muchos comentan y hay como un estigma, particularmente de los maestros, ante la idea de que a los estudiantes no les gusta leer. ¿Cuál es su impresión al respecto?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

13. ¿Qué opina sobre cuando los estudiantes escriben abreviado? Que es una escritura que, por lo regular, hacen en las redes sociales. ¿qué opina al respecto, pero ya dentro del proceso que se lleva a cabo en la sala de clases?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

14. ¿Qué opina sobre la enseñanza de los textos clásicos, cree que deban cambiarse por textos actuales y que no se enseñen los clásicos, partiendo de la idea de la pertinencia? ¿Qué opinión tiene al respecto?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

Categoría 3: Estrategias para abordar el rezago

3. ¿Qué conoce sobre el proceso de la comprensión lectora?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

5. ¿Qué conoce sobre el proceso de la redacción?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

Categoría 4: Evaluación del Programa de estudio

10. ¿Considera que su programa de bachillerato le provee las experiencias, conocimientos, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción? ¿Por qué?

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

11. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro de su estancia en el programa académico, que le haya capacitado para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en su futura sala de clases.

PEP-01 – [respuesta]

PEP-02 – [respuesta]

PEP-03 – [respuesta]

ACOPIO DE RESPUESTAS – PREGUNTAS DEL PROTOCOLO

MAESTROS COOPERADORES

Categoría 1: Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción

3. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

5. ¿Qué es para usted la redacción?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

7. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

Categoría 2b: Perspectivas de los docentes sobre el rezago en la comprensión lectora y la redacción

1. ¿Cuánto años de experiencia profesional lleva como docente?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

2. ¿Por qué ha decidido trabajar en el desarrollo de futuros(as) educadores(as) del nivel secundario?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]
8. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver, en algún momento, en la región educativa de San Juan? ¿Por qué?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]
10. Según su experiencia docente, ¿dominan las destrezas de la comprensión lectora y la redacción los estudiantes de práctica, que serán posiblemente docentes de la materia de Español en la región educativa de San Juan?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]
11. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]
14. ¿Entiende que los estudiantes practicantes podrán sentirse preparados para enfrentar ese llamado rezago o ese reto que representa ese llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque en un futuro cercano, ser maestros de la sala de clases?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]
15. Se escucha decir por ahí que a nuestros estudiantes no les gusta leer, ¿cuál es su opinión sobre este estigma de que a los estudiantes no les gusta leer?
PMC-01 – [respuesta]
PMC-02 – [respuesta]

Categoría 3: Estrategias para abordar el rezago

4. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la comprensión lectora, en términos de estrategias efectivas?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

6. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la redacción, en términos de estrategias efectivas?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

9. ¿Cómo cree que deben responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción, en los educandos de San Juan, los docentes del nivel secundario dentro de sus salas de clase?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

Categoría 4: Evaluación del Programa de estudio

12. ¿Considera que su programa de bachillerato les provee a sus estudiantes las competencias, experiencias, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque enfrentarse a ella en un futuro cercano? ¿Por qué?

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

13. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro del programa académico, en la que entienda que se ha capacitado a los estudiantes practicantes para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en sus futuras salas de clases.

PMC-01 – [respuesta]

PMC-02 – [respuesta]

Categoría 1: Factores del rezago en la comprensión lectora y la redacción

3. ¿Qué es para usted la comprensión lectora?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

5. ¿Qué es para usted la redacción?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

7. La región educativa de San Juan muestra niveles más bajos de dominio en las áreas de comprensión lectora y redacción (según los resultados de las pruebas META de 2019). Esto en comparación con otras regiones como Arecibo y Ponce (áreas norte y sur, respectivamente), pero también contrasta con regiones del área metropolitana, como Bayamón y Caguas. Partiendo de este aspecto, ¿qué factores considera como razones del rezago que muestran, los educandos del nivel secundario, en la comprensión lectora y la redacción dentro de la región educativa de San Juan?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

Categoría 2b: Perspectivas de los docentes sobre el rezago en la comprensión lectora y la redacción

1. ¿Cuánto años de experiencia profesional lleva como docente?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

2. ¿Por qué ha decidido trabajar en el desarrollo de futuros(as) educadores(as) del nivel secundario?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]
8. ¿Cree que esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción se podrá resolver, en algún momento, en la región educativa de San Juan? ¿Por qué?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]
10. Según su experiencia docente, ¿dominan las destrezas de la comprensión lectora y la redacción los estudiantes de práctica, que serán posiblemente docentes de la materia de Español en la región educativa de San Juan?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]
11. Según su perspectiva, ¿cuán importante son estos procesos (comprensión lectora y redacción) en la vida de un individuo? ¿Por qué?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]
14. ¿Entiende que los estudiantes practicantes podrían sentirse preparados para enfrentar ese llamado rezago o ese reto que representa ese llamado rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque, en un futuro cercano, ser maestros de la sala de clases?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]
15. Se escucha decir por ahí que a nuestros estudiantes no les gusta leer, ¿cuál es su opinión sobre este estigma de que a los estudiantes no les gusta leer?
- PPM-01 – [respuesta]
- PPM-02 – [respuesta]

Categoría 3: Estrategias para abordar el rezago

4. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la comprensión lectora, en términos de estrategias efectivas?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

6. A base de su experiencia docente, ¿qué nos puede compartir sobre ese proceso de la redacción, en términos de estrategias efectivas?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

9. ¿Cómo cree que deben responder o trabajar con ese rezago de la comprensión lectora y la redacción en los educandos de San Juan, los docentes del nivel secundario dentro de sus salas de clases?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

Categoría 4: Evaluación del Programa de estudio

12. ¿Considera que su programa de bachillerato les provee a sus estudiantes las competencias, experiencias, herramientas o estrategias necesarias para trabajar con esta situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción, cuando les toque enfrentarse a ella en un futuro cercano? ¿Por qué?

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

13. Mencione un ejemplo de alguna experiencia dentro del programa académico, en la que entienda que se ha capacitado a los estudiantes practicantes para trabajar con la situación de rezago en la comprensión lectora y la redacción en sus futuras salas de clases.

PPM-01 – [respuesta]

PPM-02 – [respuesta]

RESUMEN BIOGRÁFICO DEL AUTOR

NEFTALÍ RODRÍGUEZ SANTIAGO

Neftalí Rodríguez Santiago nació en San Juan, Puerto Rico, un 18 de septiembre de 1979. Es hijo menor del matrimonio de Wilfredo Rodríguez Hernández y Victoria Santiago Acosta. Desde muy temprano, despertó en él el interés por ser maestro, pues era su juego preferido desde la infancia. Realizó sus estudios primarios y secundarios en el Colegio Congregación Mita, en Hato Rey, donde se graduó de cuarto año de escuela superior. Más adelante, inició sus estudios universitarios en la Universidad de Puerto Rico en Carolina, en donde entró al programa de traslado de preparación de maestros. Luego se trasladó al recinto de Río Piedras, donde culminó su Bachillerato en Educación Secundaria en la materia de Español. Antes de culminar su grado, inició su carrera educativa como maestro de Español de nivel elemental, en el Colegio San Agustín de Puerta de Tierra. Luego, entró a laborar en el Departamento de Educación como maestro de Español de nivel secundario, en donde impartió la enseñanza en grados intermedios y superiores.

Años más tarde, realizó su Maestría en Administración y Supervisión Educativa en la Universidad Metropolitana de Cupey (hoy, Universidad Ana G. Méndez). Durante ese tiempo, inició sus labores en la Editorial Santillana, en donde laboró por espacio de ocho años, en la edición y creación de contenidos para los textos escolares de la materia de Español. Colaboró con varias empresas en el ofrecimiento de talleres y mentorías para el desarrollo y capacitación profesional de maestros de escuelas públicas y privadas. Laboró como director académico de varias instituciones educativas a tiempo parcial, lo que le motivó a continuar estudios en el ámbito académico.

Su gran deseo de crecimiento y de adquirir mayores conocimientos y experiencias fueron el motor que le impulsó a abrirse paso en su carrera educativa, incursionando en la enseñanza dentro del nivel universitario, en varias instituciones de educación superior del área norte del país. Siempre con un enfoque en el servicio a los demás. Ese mismo empeño le llevó a iniciar sus estudios doctorales en la Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras, en el Programa de Currículo y Enseñanza en la subespecialidad de Español. En ese mismo nivel, llegó a ocupar la posición como Coordinador de un programa académico en la Universidad Ana G. Méndez, recinto de Carolina, y, luego, la posición de Director del Programa Académico de Educación General en el recinto de Cupey.

Su mayor tendencia o afición es a soñar y a materializar las metas que se ha propuesto en su vida. Siempre con la creencia de que más que seres humanos somos seres espirituales viviendo una experiencia humana. Hemos sido creados por Papito Dios para venir a este espacio-tiempo a cumplir una misión de crecimiento, de mejoramiento y de esparcir luz y amor a todos en nuestro alrededor. Por lo que su gran proyecto de vida ha sido trabajar, día a día, en sí mismo y en su mejoramiento constante, con el deseo de adquirir aquello que le falta. Todo esto con la visión de que nadie puede dar lo que no tiene. Por eso, la vida se convierte en ese gran escenario de búsqueda constante y en la gran biblioteca del conocimiento, que nos sirve de luz y guía dentro de ese camino hacia la propia realización y, más que todo, hacia la transformación.