

**Programa de acompañamiento docente basado en la pedagogía de géneros textuales
para desarrollar competencias de lectura crítica en estudiantes de programas de
pregrado**

INFORME FINAL

JOSE DAVID HERAZO RIVERA, PhD.

Investigador Principal

jdherazo@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

Co-investigadores

IBETH MORALES ESCOBAR, Mag.

ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

ARNALDO PEINADO MENDEZ, Mag.

adpeinado@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

TATIANA BECERRA POSADA, Mag.

tatianabecerra@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

PAULA ANDREA GARCIA, Mag.

pgarciamontes@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

DIANA ARROYO ENSUNCHO, PhD. (C)

dcarroyo@indiana.edu

College of Arts and Sciences, Indiana University (USA)

SONIA MARÍA JEREZ RODRÍGUEZ, PhD.

sjerez@correo.unicordoba.edu.co

Facultad de Educación, Universidad de Córdoba

Diciembre 15 de 2020

RESUMEN

Considerando los bajos niveles de desempeño de los estudiantes de la Universidad de Córdoba en la competencia de lectura crítica de la prueba Saber Pro, el presente estudio buscó determinar la eficacia de un programa de acompañamiento docente basado en la pedagogía de géneros textuales para generar cambios en la praxis docente que a su vez contribuyan a desarrollar competencias de lectura crítica en estudiantes de tres programas de pregrado de esta institución. Se implementó un diseño mixto que combina un estudio etnográfico, intervención formativa y un diseño cuasi-experimental. Los resultados indican algunos cambios iniciales en tres categorías distintas. En la praxis docente, los cambios se relacionan con aspectos como la reconceptualización del objeto de la actividad de enseñanza, el posicionamiento de los docentes como agentes de cambio, el uso de distintas herramientas de mediación, la adopción de un nuevo rol en la clase y la orientación hacia fines comunes de la comunidad. En las prácticas de lectura de los estudiantes, las transformaciones incipientes están centradas en rasgos como el procedimiento de lectura empleado por el docente en la clase, el procedimiento de lectura de los estudiantes, las estrategias de lectura, las concepciones y actitud de los estudiantes. Respecto a los niveles de desempeño en lectura crítica de los estudiantes, la comparación entre los resultados de las pruebas en el grupo de tratados y no-tratados sugiere que la implementación está relacionada con un aumento leve en los puntajes de los estudiantes tratados, aunque tal aumento no es significativo en términos estadísticos.

1. INTRODUCCIÓN

El examen Saber PRO evalúa la calidad de la educación superior en Colombia (Icfes, 2017) midiendo los niveles de desempeño de estudiantes a punto de finalizar la universidad en cinco competencias genéricas: competencias ciudadanas, y razonamiento cuantitativo, lectura crítica, comunicación escrita e inglés. Esta prueba arroja puntajes en una escala de 0 a 300 puntos, agrupados en niveles de desempeño de 1 a 4, siendo 1 el nivel más bajo. Los resultados en la prueba Saber Pro de los estudiantes de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba han estado por debajo de la media nacional en los últimos tres años, con un promedio de 144. En 2016, el promedio fue de 145, en 2017 bajó a 139 y en 2018 fue de 140, lo que ubica a estos estudiantes entre los niveles 1 y 2 de desempeño, los más bajos de la prueba. Esto demuestra que a los estudiantes de Unicordoba se les dificulta desempeñarse en los contextos de competencia que evalúa la prueba.

En cuanto a los desempeños en lectura, claves en cualquier profesión, los estudiantes de la Universidad de Córdoba presentan dificultades para entender, interpretar y evaluar diferentes tipos de textos, tanto académicos como cotidianos (Icfes, 2018). Al igual que en los resultados globales, nuestros estudiantes han puntuado históricamente por debajo de la media nacional (Tabla 1). Igualmente, entre el 2017 y 2019, cerca del 70% se desempeñaron entre los niveles 1 y 2 de la prueba.

Tabla 1. Resultados en lectura crítica Universidad de Córdoba (2016-2018)

	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Institución	146	144	144	28	30	29
Colombia	150	150	150	30	32	31
Sede Montería	146	144	144	28	30	29

Estos promedios sugieren que, si bien los estudiantes pueden identificar la información local y macroestructural de los textos, demuestran poca competencia para comprobar, asociar, relacionar, jerarquizar, analizar, comparar, sintetizar y contextualizar la información local y general de los textos que leen. Los resultados también indican dificultades al usar el texto para plantear y resolver situaciones hipotéticas, valorar la intención del autor, comprender globalmente el texto a partir de la integración de sus componentes lingüístico y discursivo,

elaborar una valoración final del sentido del texto o relacionar contenidos con variables contextuales de la experiencia cotidiana (Icfes, 2019).

Diversos estudios han identificado las deficiencias en lectura crítica de los estudiantes universitarios del Caribe colombiano y el país (Melo, Ramos y Hernández, 2017; Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014). Las dificultades en lectura crítica son, por tanto, un serio impedimento en el propósito institucional y nacional de formar profesionales íntegros, con sentido crítico, en beneficio de la sociedad. Urge entonces estudiar alternativas para desarrollar la lectura crítica a partir de pedagogías innovadoras que integren la apropiación del sentido del texto y su relación con el contexto social. Este estudio busca determinar la eficacia de un programa de acompañamiento docente basado en la pedagogía de géneros textuales (PGT) para generar cambios en la praxis docente que a su vez contribuyan a desarrollar competencias de lectura crítica en estudiantes de pregrado. Se implementó un diseño mixto para 1) Determinar las características de diseño de un programa de acompañamiento docente basado en la PGT para desarrollar competencias de lectura crítica de los estudiantes en un contexto de enseñanza remota, 2) Describir los cambios en la praxis docente encaminada a la enseñanza de lectura crítica durante el programa de acompañamiento, 3) Caracterizar las prácticas de lectura crítica de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa de acompañamiento docente y 4) Analizar los cambios en el desempeño en lectura crítica de los estudiantes que se generen a partir del programa de acompañamiento. La intervención siguió un modelo en cascada según el cual el programa se esperaba que el programa de formación docente en pedagogía de género (objetivo 1) contribuyera a generar cambios en la praxis docente (objetivo 2) que contribuyeran a modificar las prácticas lectoras de los estudiantes (objetivo 3), mejorando los desempeños de los mismos en lectura crítica (objetivo 4).

La pedagogía de géneros textuales adopta una visión sistémico-funcional del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2004) y un enfoque sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978; 1986) para promover la lectura crítica. Muy pocos estudios han optado por una visión de género textual o sistémica del lenguaje para la promoción de la lectura crítica como la concibe el Icfes (Alvarez, Benítez, & Rosado, 2018; Benítez, Barletta, Chamorro, Mizuno & Moss, 2018). La presente investigación se desarrolló en tres programas de pregrado de la Universidad de Córdoba con resultados históricamente bajos en Saber Pro. El enfoque mixto incluyó tres diseños complementarios: investigación etnográfica, intervención formativa e investigación cuasiexperimental. Usamos el diseño etnográfico para caracterizar las prácticas de lectura crítica de los estudiantes al iniciar y finalizar el programa de acompañamiento. La intervención formativa (Engeström, 2015; Sannino & Engeström, 2018) es un modelo de investigación

acción participativa que busca la transformación de la praxis con agencia decidida de sus participantes. Este modelo permitió determinar las características de diseño del programa de acompañamiento docente y describir los cambios en la praxis necesarios para el desarrollo de la lectura crítica. El diseño cuasiexperimental se usó para describir los cambios en lectura crítica de los estudiantes durante el proyecto que pudieran estar asociados a la implementación de la PGT durante las clases de los docentes participantes.

2. REVISIÓN DE LITERATURA Y ESTADO DEL ARTE

2.1. Lectura y Lectura Crítica

Son muchas las investigaciones acerca de las nociones de lectura crítica y lo que ello implica para su desarrollo. Autores como Freire (1991) han centrado su posición en determinar la lectura como una oportunidad de reflexión, transformación, construcción del mundo y de la realidad. Freire concibe la lectura, y en especial de lectura crítica, como una herramienta al servicio de la liberación humana. Cassany (2003), por su parte, conceptualiza la lectura crítica como el ejercicio de articular conocimientos previos con el texto, de tal forma que permita “leer detrás de las líneas. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el escrito o de la que este reclama que el lector aporte” (p.116). Para Jurado (2014) la lectura crítica no es simplemente la opinión del lector, pues requiere conocimiento previo para dialogar con el texto, identificar la intención del autor o hacer inferencias complejas. Como lo manifiesta Ramos (2005) “Criticar podría describirse como un proceso que consiste en conocer profundamente los materiales escritos, analizarlos y dar un juicio sobre ellos” (p.38) a partir del propio conocimiento del mundo.

Para el Icfes, la lectura crítica involucra identificar y entender los contenidos del texto, comprender cómo se articulan sus partes para darle sentido global y reflexionar a partir de él, evaluando su contenido (Icfes, 2018). Esta visión implica entonces establecer relaciones entre las micro, macro y super estructuras del texto y de estas con la experiencia del lector. Un lector crítico precisa conocimientos y habilidades para la comprensión de los contenidos del texto (es decir, su textualidad) y para la interpretación de la forma en que se construyen relaciones de sentido y valoración entre las diferentes partes del texto y su función comunicativa y social (es decir, su discursividad) (Martínez, 2004). En suma, la lectura crítica implica aproximarse al texto como unidad discursiva compleja, es decir como género, de allí la importancia de incorporar la PGT a la praxis docente, como lo propone este trabajo.

2.2. Lingüística Sistémico Funcional (SF) y Pedagogía de Géneros Textuales

La LSF explora cómo el lenguaje funciona en diferentes *contextos* de uso al igual que como su *estructura como sistema* semiótico responde a tales contextos (Eggins, 2004). La LSF es una teoría funcional en cuanto se ocupa de las funciones para las cuales las personas usan el lenguaje en sociedad. Por ello, busca describir tales usos concretos y cómo estos se relacionan con un propósito comunicativo, definido culturalmente. Según la LSF, el lenguaje cumple tres funciones generales o metafunciones que involucran diferentes tipos de significados: significados para representar la experiencia externa o interna de las personas (función ideacional), para crear y mantener relaciones sociales (la función interpersonal) y para organizar los significados ideacionales e interpersonales en mensajes entendibles (la función textual). Estas tres metafunciones ocurren simultáneamente cada vez que se usa el idioma. La preocupación de la LSF por describir estos tres tipos de significados es lo que le da su naturaleza *semántica*. Así, el lenguaje dispone de diferentes tipos de sistemas de recursos semióticos para crear los significados mencionados, de allí su naturaleza *sistémica*.

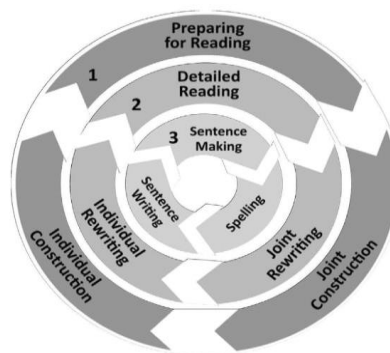
Esta orientación, funcional, semántica y sistémica, también implica que el lenguaje no puede entenderse en ausencia del contexto. Esta relación es tan íntima que podemos predecir, dada suficiente información, qué tipo de lenguaje es probable en un contexto dado o, por el contrario, que características contextuales contribuyen a la realización de un texto particular (Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Mathiessen 2004). La relación lenguaje-contexto se expresa en la LSF como un sistema estratificado cuyo nivel más general, el de cultura, es realizado por niveles inferiores (contexto de situación, semántico-discursivo, lexicogramatical y nivel de expresión) que a su vez están inmersos en el nivel cultural. La relación lenguaje-contexto se expresa claramente en el concepto de género textual como proceso social orientado a un propósito (Martin & Rose, 2008). Es decir, el uso del lenguaje en contexto se realiza en etapas, involucra interacción entre personas y se orienta a lograr un propósito social y culturalmente definido. Los géneros se materializan en forma de textos, orales o escritos, que se construyen a partir de recursos de los diferentes sistemas semióticos de la lengua para satisfacer, y a la vez construir, el contexto de uso.

La PGT se fundamenta en estos principios para proponer un enfoque que busca incrementar los recursos semióticos usados por los estudiantes para producir o comprender los textos que demanda el contexto de la escuela o la universidad. Debido a ello, la PGT propone una secuencia didáctica que hace explícitos estos recursos y su función: primero se construye conocimiento previo sobre las condiciones contextuales de realización de un texto particular

(su propósito, participantes, contexto cultural y situacional), luego se deconstruye el tipo de texto en sus etapas o estructura esquemática, se sigue con la construcción conjunta de un texto similar por profesores y estudiantes y, por último, se involucra al estudiante en la construcción independiente de un texto (Martin, 1999).

La secuencia didáctica previamente descrita ha dado pie a diversas versiones de la PGT (ver Rose y Martin, 2012), dentro de las cuales se cuenta el modelo Leer para Aprender (Reading to Learn o R2L) que usamos en el presente estudio (Rose y Acevedo, 2017).

Figura 1. Modelo Leer para Aprender (tomado de Martin y Rose, 2012).



El modelo Leer para Aprender (Figura 1) se organiza en tres niveles de apoyo, cada uno con diversas estrategias para desarrollar competencias de lectura y escritura. El primer nivel (círculo exterior de la Figura 1) apunta a la comprensión y/o producción de textos completos e involucra preparación para la lectura, construcción conjunta y construcción independiente de textos. El segundo nivel se enfoca en segmentos cortos y busca la apropiación por parte de los estudiantes de los recursos semióticos necesarios para realizar significados claves dentro del texto. Se desarrolla en las etapas de lectura detallada, re-escritura conjunta y re-escritura individual. El tercer nivel se enfoca en cláusulas claves del texto para afianzar escritura, gramática u ortografía. Involucra las etapas de construcción de oraciones, deletreo y escritura de oraciones. En el presente trabajo nos ocupamos del uso de este modelo para el desarrollo de competencias lectoras únicamente, enfatizando las referidas a lectura crítica a partir de los niveles de lectura que propone el Icfes.

2.3. Estado del Arte

Los estudios acerca de las competencias que evalúa el Icfes en educación superior se pueden agrupar en los que evalúan el nivel de lectura de los estudiantes, los que definen los factores asociados al desempeño de los estudiantes, tanto contextuales como institucionales o

personales, y los que buscan mejorar esos desempeños. Entre los primeros, Martínez, Gongora y Renza (2020) evaluaron la lectura crítica en estudiantes de posgrado en Colombia desde la textualidad, género discursivo, situación de enunciación y argumentación, con base en el modelo de dinámica social enunciativa. El estudio evidenció dificultades en los estudiantes, ubicándolos en los desempeños bajo y medio. Aunque se reconoce el nivel intermedio de estudiantes de facultades como Humanidades, Ciencias Sociales e Ingeniería.

Los segundos señalan las deficiencias de los estudiantes universitarios del Caribe colombiano en los desempeños asociados a la lectura crítica (Melo, Ramos y Hernández, 2017; Rodríguez, Ariza y Ramos, 2014) y muestran que la calidad de universidad en la que se estudia incide en el desempeño, contrario a los factores asociados al nivel socioeconómico (Rodríguez et al, 2014). También, que un buen desempeño depende del tipo de programa, siendo los programas con mejor desempeño los de medicina, economía e ingeniería, producto quizás de que estas profesiones atraen estudiantes con niveles académicos usualmente más altos (Pérez y Rincón, 2013; Ramírez y Escobar, 2010). Otro hallazgo importante es que existe una brecha de género a favor de los hombres (Rodríguez et al, 2014) y que los desempeños están significativamente ligados a las variables de infraestructura y docentes (Melo et al, 2017). Melo et al argumentan que factores como ingreso de los hogares y nivel de formación de padres inciden en los resultados obtenidos en el pregrado. Estas investigaciones proponen que la promoción de la lectura crítica debe darse de forma transversal a lo largo del currículo universitario (Betancourt y Frías, 2015).

En cuanto al tercer grupo de estudios, estos han buscado desarrollar competencias de lectura, escritura o lectura crítica desde distintas perspectivas. Por un lado, se han adoptado enfoques lingüísticos (Morales et al, 2006; Ochoa y Moreno, 2013) centrados en tareas cognitivas asociadas a los niveles pragmático, semántico y sintáctico. Los estudios muestran un mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las variables como la identificación de la macroestructura y la superestructura. Sin embargo, no hay referencias a resultados relacionados con competencias críticas como la valoración y reflexión sobre la información del texto. Por el otro, se han desarrollado estrategias textuales (Pinchao, 2020) cómo la identificación de la macroestructura semántica propicia la competencia de lectura crítica en los estudiantes, mediante la aplicación de fichas de lectura crítica para identificar características generales del texto, información proposicional (macroestructura), la postura de otros autores (intertextualidad) y la postura crítica de lector. También, se han aplicado estrategias para fomentar la lectura en el marco de las disciplinas (Cassany, 2003; Carlino, 2004; Morales y Cassany, 2008) y para acceder al conocimiento científico o para desarrollar el pensamiento

crítico (Serrano, 2008; Giraldo, 2011; Banavides y Sierra, 2013, Rivera y Mondéjar, 2014). Sin embargo, se aprecia un vacío en tanto muy pocos estudios han optado por una visión de género o sistémica del lenguaje para promover la lectura crítica en el contexto colombiano. Henao, Londoño y Frías (2014) hicieron una intervención desde el enfoque sociocultural sobre los niveles de lectura y escritura de estudiantes universitarios, con base en talleres sobre la Lingüística Textual, Análisis Crítico del Discurso y la Argumentación Pragmadialéctica. En un primer momento el estudio trabajó con un grupo control y un grupo experimental; en el segundo, con un programa computacional que comprueba, a través del promedio y la desviación estándar, el coeficiente de correlación; en el tercero, solo se trabajó con grupo experimental. Los resultados demuestran mejor manejo de la textualidad en variables analizadas y en lectura crítica en el primer momento. En el segundo, los problemas más recurrentes se presentaron en la cultura escrita, y en el tercero, se evidenció avances significativos en la prueba de salida.

Las investigaciones citadas abordan la comprensión textual y se preocupan por describir el desarrollo de las competencias de los estudiantes producto de las estrategias didácticas utilizadas, antes que por comprender los cambios en la praxis docente y las prácticas lectoras de los y las estudiantes relacionadas con la implementación de dichas estrategias. Sin embargo, no se percibe una pedagogía para la enseñanza de los procesos involucrados en la actividad de lectura, lo cual demuestra la necesidad de investigaciones que se centran en el acompañamiento de la lectura para su enseñanza. Otras investigaciones han considerado la PGT para generar conciencia metalingüística o mejorar el desempeño de los estudiantes en la lectura o escritura de textos académicos (Byrnes, Maxim, & Norris, 2010; Dreyfus, Humphrey, Mahboob, & Martin, 2016; Larson, Young & Leibham, 2011; Yasuda, 2011). Algunas, como Rojas, Olave y Cisneros (2016), investigaron el desarrollo de la comprensión y producción de textos argumentativos en una universidad colombiana a partir del análisis del campo, tenor y modo de los textos. Álvarez, Benítez y Rosado (2018) emplearon el ciclo de enseñanza y aprendizaje de la PGT para desarrollar competencia comunicativa en el marco de un programa de acompañamiento docente llamado Eficacia Comunicativa. El estudio siguió un modelo de investigación acción para el desarrollo de estas competencias a partir de la formación de docentes en lingüística sistémica y PGT durante dos años en una universidad del caribe colombiano. Sus resultados demuestran que la PGT contribuyó a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes al igual que la organización de sus textos. A diferencia de los trabajos de Rojas, Olave y Cisneros (2016) y Álvarez, Benítez y Rosado (2018), los cuales buscan la comprensión textual, el presente proyecto abarca los cambios en la praxis docente y los

cambios en las prácticas de lectura de los estudiantes a fin de determinar su incidencia en la comprensión crítica de los textos por parte de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA Y DATOS

Esta investigación se desarrolló en los programas de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Licenciatura en Informática y Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Estos programas fueron escogidos debido a que obtuvieron los promedios más bajos de la Facultad en la prueba de Lectura Crítica de Saber Pro 2018 (129, 143 y 130 respectivamente). Los estudiantes participantes (N = 251) provinieron de los cursos de Sociología de la Educación, Lectura y Escritura Crítica y Didáctica General en los tres programas mencionados. El grupo experimental (n=177) corresponde a los estudiantes en las clases de 5 profesores que fueron formados en PGT siguiendo el modelo de intervenciones formativas durante el proyecto. Los cursos de tres profesores que no participaron del proyecto fueron tomados como grupos control (Tabla 2).

Programa	Grupos experimentales	Grupo control
Lic. En Ciencias Naturales Y Educación Ambiental	Lectura y escritura crítica (2) Sociología de la educación	Didáctica general Sociología de la educación
Lic. En Informática	Lectura y escritura crítica Didáctica general Sociología de la educación	Lectura y escritura crítica
Lic. En Educación Física Recreación y Deporte	Lectura y escritura crítica Didáctica general Sociología de la educación	Lectura y escritura crítica

Tabla 2. Distribución de grupos experimentales y Control

El diseño de la intervención siguió una secuencia tipo cascada, la cual buscó que los cambios generados en la praxis docente gracias al programa de formación en pedagogía de géneros textuales (objetivos 1 y 2 de la investigación) contribuyeran a generar cambios en las prácticas de lectura de los estudiantes (objetivo 3), lo que a su vez llevara al mejoramiento en los desempeños en las pruebas de lectura crítica de los estudiantes (objetivo 4).

3.1. Tipo de investigación y fuentes de información

La investigación siguió una metodología mixta que combinó diseño etnográfico, intervención formativa y diseño cuasi-experimental con prueba pretest-postest y análisis de Diferencias en Diferencias (Tabla 3).

Metodología	Variables de interés	Variables de resultado	Actores	Métodos de recolección de datos	Programado
Cualitativa	Percepción y prácticas de enseñanza de lectura crítica de los profesores	Actividad de enseñanza de lectura crítica de los profesores	5 docentes universitarios	Grabación de clases Entrevistas estimuladas	Durante el tratamiento Durante el tratamiento
Cualitativa	Prácticas de lectura de los estudiantes	Estrategias que los estudiantes integren al proceso de lectura	12 estudiantes escogidos aleatoriamente de entre los 8 grupos experimentales	2 entrevistas estimuladas y 2 protocolos de lectura en voz alta	Antes y después del tratamiento
Cuantitativa	Competencia de lectura crítica de estudiantes en prueba de lectura	Puntaje en la pre-prueba y post prueba.	177 estudiantes en 9 grupos experimentales y 74 estudiantes en 4 grupos de control (Aprox. 20 por grupo)	Prueba de lectura crítica basada en Saber pro, base de datos académicos, cuestionario hábitos de estudio.	Antes y después del tratamiento.

Tabla 3. Distribución de variables, métodos y actores para la recolección de datos

3.1.1. Diseño cualitativo

El diseño cualitativo se orientó a caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes, definir el programa de acompañamiento docente y describir los cambios en la praxis docente relacionada con la enseñanza de lectura crítica antes y después del programa de acompañamiento propuesto. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes y tareas de lectura con los estudiantes antes y después del proyecto. También se

grabaron las sesiones de clases remotas durante el proyecto y se recolectaron materiales y documentos de clase. Con respecto al diseño de investigación y desarrollo docente denominado intervención formativa se desarrollaron cuatro etapas, adaptadas de modelo propuesto por Sannino & Engeström (2018), cada una de las cuales involucró reuniones de acompañamiento y discusión con todos los docentes que hemos llamado *sesiones de aprendizaje*, de dos horas de duración cada una, al igual que sesiones de acompañamiento individuales. La primera etapa (*cuestionamiento*) se desarrolló en dos sesiones de aprendizaje donde los docentes identificaron la necesidad de incluir la lectura crítica en sus clases producto del cuestionamiento acompañado de su praxis. La segunda etapa (*análisis*) demoró dos sesiones de aprendizaje donde los docentes deconstruyeron su práctica de enseñanza de la lectura (o su ausencia) de cara a la necesidad de desarrollar competencias de lectura crítica en sus estudiantes. La tercera etapa (*modelación*) incluyó cuatro sesiones de aprendizaje en las que los docentes e investigadores construyeron un modelo simple pero completo de la praxis docente actual y su relación con el desarrollo de competencias en lectura crítica.

También se definió un modelo de cambio en la praxis que integrara la pedagogía de géneros textuales al trabajo disciplinar. Para tal fin, los docentes se formaron en los principios esenciales de la Lingüística Sistémica Funcional y el enfoque de géneros textuales Leer para Aprender. En cuanto a este último, se definió la siguiente secuencia didáctica y actividades: *Contextualización* (actividades sobre el propósito del texto y el contexto de su producción), *Caminado por el texto* (discusión sobre las partes del texto, su contenido y su función), *Lectura detallada* (análisis de contenido y lingüístico de segmentos clave de texto definidos por los docentes), *Re-representación* (representación del contenido del texto por los estudiantes en un diagrama, mentefacto o mapa conceptual), *Reacción al texto* (interpretación del texto y de sus recursos lingüísticos y retóricos por parte de los estudiantes), *Autoevaluación* (explicación de logro y dificultades por parte de los estudiantes). La última etapa (*implementación y revisión del modelo*) involucró a los docentes en la aplicación de este modelo.

Esta secuencia se realizó de forma remota, así: las dos primeras actividades de forma asincrónica, previo a la clase, la tercera, cuarta y quinta actividad de forma sincrónica, y la última de forma asincrónica. Lamentablemente, y debido a la dificultad de conectividad de estudiantes en la actual situación de pandemia, el número de sesiones de clase basadas en el modelo varió entre grupos experimentales, uno de los cuales no tuvo ninguna sesión, otro participó en una sola sesión, cinco grupos en dos sesiones, y dos grupos en tres sesiones de clase. La última sesión de aprendizaje con docentes e investigadores se enfocó en reflexionar sobre el modelo y su viabilidad, los cambios necesarios o su utilidad.

La información cualitativa se analizó siguiendo los procedimientos del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) y se hizo uso del software NVivo 11. Para el análisis de los cambios en la praxis docente tomamos los componentes del sistema de actividad como categorías (sujeto, objeto, mediaciones, reglas, comunidad y división del trabajo) y para los cambios en las prácticas de lectura las categorías se definieron de forma inductiva. Los cambios en el nivel de comprensión lectora se estimaron a partir de un análisis de diferencias en diferencias con regresores adicionales con base en las pruebas de lectura.

3.1.2. Diseño cuasiexperimental.

El diseño cuasiexperimental se orientó a comprobar el efecto de la implementación del programa en el desarrollo de competencias de lectura crítica por parte de los estudiantes. Para este fin se diseñaron dos pruebas de comprensión textual con preguntas de respuesta múltiple siguiendo el formato de las pruebas Saber Pro. Cada prueba incluyó 25 preguntas, algunas adaptadas de los módulos de lectura crítica del Icfes (2018) y otras creadas por los co-investigadores expertos en el campo. Las pruebas abarcan las cinco competencias de lectura crítica definidas dentro de esta investigación - 1) entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto, 2) comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes, 3) identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo, 4) reconoce contenidos valorativos presentes en un texto y 5) establece la validez e implicaciones de un enunciado en un texto (argumentativo o expositivo). Las preguntas se dividieron equitativamente entre las competencias en cada una de las pruebas, de forma que se consideran pruebas paralelas, por lo pudieron ser usadas en una distribución balanceada en las fases de pre-prueba y post-prueba. Para evaluar la precisión de las preguntas y su equivalencia se realizó una prueba piloto en programas de nivel académico similar a los programas participantes en la investigación (anexo 1).

La sección cuantitativa del estudio siguió un diseño cuasiexperimental en el cual se tomaron 9 grupos en clases con alta intensidad de lectura en los programas con niveles más bajos en la prueba de lectura crítica de Saber Pro de la Facultad de Educación. El análisis seleccionado para el tratamiento de los datos obtenidos en la prueba escrita es el modelo de diferencias en diferencias. Este diseño permite estimar el efecto causal de un programa en una población tratada, al comparar los datos de la variación ocurrida en una población similar que no es afectada por el programa (el contrafactual) durante el tiempo de tratamiento (Gertler, Martínez, Premand, Rawlings, & Vermeersch, 2017). El contrafactual provee una estimación

de la variación, o falta de ésta, que habría ocurrido en la población tratada de no haberse presentado el tratamiento. Adicionalmente, el modelo incluyó regresores adicionales para comparar los resultados de la implementación del programa PGT, al tiempo que se controla por otras características que podrían afectar el impacto del programa. Esta medida se toma teniendo en cuenta que factores como hábitos de estudio, las condiciones socioeconómicas o las aptitudes académicas pueden tener incidencia en cambios en el desempeño en las pruebas entre los dos momentos de evaluación (pre-prueba, post-prueba).

4. RESULTADOS

Nuestro análisis evidenció cambios incipientes en la praxis que pueden estar asociados con el programa de formación docente en PGT. Sin embargo, y dado el estado inicial de estos, se observó poca transformación en las prácticas de lectura de los estudiantes y, a su vez, en el desempeño en las pruebas de lectura. A continuación se relacionan cada uno de estos hallazgos en detalle.

4.1. Caracterización de los cambios en la praxis docente en lectura crítica.

4.1.1. Cambios en el Objeto: ‘bajamos dos estrellas de una sola mirada’

Los cambios en la praxis parten de una re-conceptualización, aún inicial, por parte de los docentes del objeto de su actividad, el cual pasó de enfocarse solamente en la apropiación de contenidos disciplinares a considerar la lectura crítica como objetivo explícito. Los testimonios de los docentes al inicio del proyecto, con excepción del profesor de Lectura Crítica, evidenciaron que el objeto fundamental que los orientaba a actuar dentro del sistema de actividad de su enseñanza era desarrollar conocimiento de las disciplinas: *“Los textos que se seleccionaban y utilizaban estaban relacionados con las temáticas de los cursos que orientamos y la finalidad era profundizar en esta temática “, “La finalidad del curso como tal con relación a los estudiantes no es la lectura crítica, pero que esta se trabaja de forma indirecta.”* Es decir, los (as) profesores no consideran las competencias en lectura crítica como un motivo orientador de su actuar. Para ellos(as), el solo hecho de pedir a los estudiantes leer, provee el contexto suficiente para desarrollar estas competencias y, por tanto, estas no aparecen como objeto de enseñanza explícita y consciente durante sus clases.

Los testimonios de los docentes durante el programa de formación sugieren que la enseñanza de la lectura se comenzó a integrar como un objeto adicional en su praxis:

Bajamos dos estrellas de una sola mirada (...) Ya no la veo [la lectura crítica] que se está dando como algo por casualidad o algo que sucedió porque si por que se estaba trabajando un texto y se analizó ese texto sino que ya había una intención y lo más importante es que el estudiante participó, interactuó y aprendió. Entonces ya no es algo implícito es algo explícito, que es algo que está planeado programado y que el estudiante está reaccionando de manera positiva ante esto.

Los docentes perciben un efecto positivo de la PGT en la comprensión crítica de los estudiantes, lo que los lleva a considerar la lectura crítica como nuevo objeto. Aunque no podemos hablar de transformación de la praxis, se nota una reconceptualización incipiente del objeto, con implicaciones para otros elementos del sistema.

4.1.2. Cambios en el Sujeto

Nos enfocamos en el posicionamiento de los docentes respecto al desarrollo de competencias en lectura crítica. Nuestro análisis reveló que los docentes empezaron a posicionarse como agentes de cambio en el desarrollo de estas competencias, antes que como actores pasivos y externos a este proceso. Al inicio del programa de formación todos los docentes asocian las dificultades de lectura crítica de los estudiantes con el tipo de formación que estos han recibido históricamente : “Somos producto de un sistema que no nos formó en Lectura Crítica”, “tampoco fuimos formados [en la universidad]... La formación tampoco partió de esa lectura crítica, cabe aclarar que desde el colegio, siendo yo un docente que tengo 36 años, siento que mi formación fue muy tradicional, muy conductista, muy ligada a aspectos memorísticos”. Esto sugiere que el problema de la lectura crítica, reconocido como tal por los docentes, es heredado de un sistema educativo tradicional, antes que construido en la praxis diaria.

Existen indicios, aunque pocos y necesarios de mayor confirmación, de que tal posicionamiento comenzó a cambiar durante este proyecto, pues los docentes comenzaron a reconocerse como protagonistas en la resolución de la problemática en lectura crítica:

“de esta manera [la forma como trabajaban la lectura] estaríamos matando las posibilidades de la lectura crítica y que este tipo de estrategias que son interactivas nos aseguran más que el estudiante interactúa más con el texto, que el estudiante sienta gusto por el texto porque nosotros le estamos inyectando ese gusto. Les estamos diciendo es que texto trata de esto, se los desgranamos y es algo que, bueno si ellos

*ven algo que les interese del texto y **al escucharnos** dicen bueno mira este texto me parece interesante voy a leer”*

Resalta en el testimonio que el docente reconoce su actuar como un factor clave en hacer posible, o no, que el estudiante interactúe con el texto y sienta gusto al leer y comprender. Sin embargo, los tres docentes coinciden que este tipo de cambios en la praxis es lento y paulatino para poder llegar a una verdadera transformación:

*[estoy] de acuerdo, en que si ha habido cambios significativos en el sujeto, **nosotros hemos tenido cambios importantes en nuestra praxis pedagógica pero vamos por pasos.** (...) ¿Existen cambios? Si ¿se dieron cambios significativos y positivos? si, ¿mejoraron nuestra praxis pedagógica en lo que trabajamos con nuestros estudiantes en el aula de clase? Sí, ¿nos aportaron una estrategia nueva, didáctica, diferente, amena y agradable, que favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes? Sí. Pero vamos por pasos, apenas estamos iniciando.*

Se aprecia en el testimonio un empoderamiento por parte del docente sobre su propio proceso, mostrando conciencia sobre los aspectos de cambio y la medida de los mismos.

Un cambio clave en este nuevo posicionamiento es la visión de los docentes sobre el hecho de que la enseñanza de la lectura debe ser un proceso acompañado. Al inicio del proyecto los(as) docentes enfatizaron que el proceso de comprensión lectora en sus clases se daba de forma independiente por los estudiantes, generalmente asignado como parte de una tarea: “él [el estudiante] *debe buscar información, cierto, algunas veces se les asignan artículos de investigación, **deben hacer lectura independiente, traer posturas, preguntas, debatir, discutir***”, lo que indica que los docentes asumen que los estudiantes ya poseían la capacidad para comprender, analizar de manera crítica, sintetizar y comunicar su interpretación. Como parte del programa de formación en PGT, en contraste, comenzaron a concebir la comprensión lectora como un proceso que debe ser didácticamente acompañado:

“No dejar un documento porque si para que ellos lean, cuando uno deja un documento uno debe dar unas pautas, orientaciones (...) Por ejemplo uno les puede decir, miren muchachos no se asusten con el documento, habla sobre esto trata sobre esto, en tal segmento va a encontrar aspectos que le puede servir, dándoles detalles del autor, contexto.”

Lo descrito en el testimonio corresponde a estrategias de acompañamiento lector propuestas en la PGT, lo que sugiere la influencia del programa de formación en esta nueva concepción del proceso de lectura comprensiva.

4.1.3. Herramientas de mediación:

Las mediaciones en la teoría de la actividad se refieren a los recursos o materiales simbólicos que un sujeto utiliza para actuar, tales como estrategias y materiales de instrucción. Si bien continuó existiendo variedad en las herramientas de mediación utilizadas por los docentes, tales como videos, textos científicos previamente analizados, presentaciones en PowerPoint, formatos de google form, diagramas, y mapas, los docentes informan cambios en la selección de los textos, también en la forma de abordar los documentos en sus clases. Igualmente importante, los docentes reportaron interés por integrar a su praxis el ciclo de la PGT y las estrategias didácticas de cada una de sus etapas, expresado en el enunciado “*nos vamos a robar estas estrategias*” de uno de los docentes, y dicho entre líneas por otro a continuación:

“la forma como nosotros nos acercábamos al texto, le pedíamos a los estudiantes que se acercaran al texto y decíamos que a veces las mediaciones que utilizamos no son las más apropiadas, por ejemplo: entregar un texto a los estudiantes para que resuelvan un taller, sin antes de pronto hacer una contextualización , sin antes hacer un barrido del texto [estrategias de la PGT], eso considero yo que es matar el texto, aniquilar aquí cualquier proceso de construcción a partir del texto”

“En una clase habitual no estarían manejando la misma apropiación que se está evidenciando en el audio. Ya ellos hicieron una lectura, ya hicieron una comprensión plasmaron unas ideas en un esquema, hicieron unas relaciones entre contextos y ya ellos ... ya las tengo en un papel ahora las vamos a plasmar de forma oral, entonces se puede decir que de esta forma, estructura secuencia ya se asume más comprensión y más apropiación por parte de ellos”

Estos testimonios permiten apreciar que los docentes ya no asumen que los estudiantes saben leer críticamente, sino que reconocen que las mediaciones usadas inicialmente no estaban surtiendo efectos significativos en el proceso de enseñanza y comprensión de estos, por lo que estarían interesados en apropiarse de la PGT.

4.1.4. División del trabajo

La distribución de roles y responsabilidades en la actividad de enseñar-aprender se mantuvo similar en algunos participantes durante el proyecto: *“en lo que tiene que ver con las lecturas: el docente busca y asigna eso sigue igual. Nosotros somos los que escogemos y asignamos la lectura de acuerdo con los intereses de los estudiantes, al curso, y con la temática que se está desarrollando.”* Sin embargo, para otros se observó un cambio importante en cuanto a la adopción de un rol de acompañante por parte del docente, con implicaciones importantes para la comprensión crítica de los estudiantes:

*“Pero ahora si se está abordando todo el texto completo y lo que tiene que ver con un lector independiente se está haciendo **una lectura grupal, varios van leyendo en voz alta de los fragmentos, pueden ir leyendo en voz alta. Se compagina todo se va convidando la lectura individual, grupal, la lectura colectiva”.***

Por otro lado, el docente propició acciones para que el estudiante asumiera un rol de lector independiente y participativo en actividades como: discusiones, debates, mesas redondas y escritura de ensayos. Como resultado los estudiantes comenzaron a participar en lecturas conjuntas con el docente, mediante la interacción, elaboración y explicación de frases y conceptos desconocidos que el docente les explicaba en detalle.

“Mejóro el acompañamiento al estudiante en el proceso de la lectura, no sé si aquí cabe el hecho de mirar lo que decía Vygotsky con la zona de desarrollo próximo, qué es capaz de hacer el estudiante solo y que es capaz de hacer el estudiante cuando el docente lo acompaña, lo guía. Yo pensaría que cuando el docente lo está acompañando, guiando en el proceso de la lectura pues avanza muchísimo”.

*“En los espacios sincrónicos me pude dar cuenta que hubo comprensión, hubo apropiación de la lectura y pues se llegó a un nivel un poco más **profundo como dije no fue una lectura superficial, alcanzamos a desarrollar muchos aspectos importantes que pienso van ayudar para que los estudiantes de verdad puedan leer de forma crítica.**”*

Estos testimonios sugieren más participación en los estudiantes, quienes se mostraron más seguros de sus ideas después de interactuar durante el ciclo de la PGT, con implicaciones importantes para la comprensión crítica de los textos.

4.1.5. Cambios en Comunidad y reglas

La comunidad (grupo social orientado a un mismo objeto) y reglas (normas de actuación en una comunidad) son los dos aspectos de la praxis donde se observaron menores

cambios. Uno de ellos, fue la orientación incipiente hacia el objeto de leer, con menor muestra de apatía a leer como dijeron los docentes al inicio del proyecto:

*“Es notorio que ya se comenzó, que ya se dio un paso, que ya ellos comenzaron a participar, yo creo y estoy seguro de que a ellos no se les había trabajado de esta manera los análisis y la lectura de los textos, ya ellos comenzaron a participar, eh, yo creo que hay que avanzar en ese trabajo para de pronto contrarrestar un poco ese gigante que es la apatía que ellos tienen con los textos. **Ya se están mostrando rasgos y características que nos están diciendo que los estudiantes que con estos tipos de estrategias ya se están viendo cambios y se acercan más a los textos**”*

Se nota cautela en los testimonios de los docentes, quienes notan que este proceso es progresivo y colaborativo entre docentes y estudiantes. Además, explican que es prematuro decir que el 100 % de estudiantes comenzaron a participar, lo que no desconoce que el cambio en la participación es prometedor. La consolidación de una comunidad orientada a la lectura crítica de los textos como medio de aprendizaje disciplinar es una de las tensiones más fuertes de este tipo de procesos de formación que, como discutiremos más adelante, representaría un cambio muy significativo en los procesos de lectura en la universidad.

En cuanto a las reglas, los requerimientos de cumplir con los contenidos planes de curso, una regla muy común en los programas universitarios, ocasionaron tensiones en el proceso de transformación de la praxis docente. Algunos de ellos tuvieron que reacomodar aspectos de su enseñanza o manifestaron dificultad para la PGT a sus los planes de:

*“No hubo una presión exógena , pero si endógena, es decir yo mismo me creaba la misma presión en el sentido que pensaba que estaba quebrantando las directrices de mi currículo en algún momento y me sentía presionado endógenamente, lo sentía desde afuera porque hay una serie de procesos de control interno que hace cada jefatura, que hace que haya unos documentos, unos procesos una guía de actividades que se deben llevar a cabo, cuando xxxxx me decían que la siguiente clase debes como recomendación hacer esto con la lectura , **yo me sentía un poco presionado en ese sentido porque yo me decía cómo voy a poder avanzar en las siguientes temáticas y cómo voy a avanzar en consecuencia curricular con lo que me está pidiendo la institución y lo que me está exigiendo control interno desde cada jefatura del departamento y que en cada corte yo debía mostrar el paso a paso y el tema y tema.**”*

Testimonios de este tipo sugieren la permanencia de una tensión por resolver entre los requerimientos institucionales y su los fines de los cursos asignados a los docentes.

En resumen, el programa de formación docente en PGT generó cambios incipientes en los diferentes componentes de la praxis docente que, como discutiremos más tarde, tienen el potencial de mejorar los procesos de lectura crítica en la universidad. Sin embargo, como era de esperarse, estos cambios tuvieron pocas implicaciones en las prácticas lectoras de los estudiantes, aunque prometedoras en su potencial transformador futuro.

4.2. Caracterización de los cambios en las prácticas de lectura de los estudiantes.

El análisis de las prácticas de lectura de los estudiantes se realizó a partir de entrevistas a profundidad y abordó las categorías de procedimiento de lectura con el docente, procedimiento de lectura de los estudiantes, estrategias, concepciones y actitud. En lo concerniente al procedimiento de lectura con el docente, los estudiantes dan cuenta de un cambio en la forma como este orienta la lectura en clase, pasando de una lectura asignada a para realizarse extraclase a la lectura acompañada durante las clases. Los estudiantes resaltan el papel de varios momentos del ciclo de la PGT relacionados con este acompañamiento, tales como la contextualización, el caminado por el texto y la lectura detallada:

“pudimos ir descifrando el documento. Decía que el género era un artículo de investigación, el contexto del documento, el propósito social que tenía y así sucesivamente iba desglosando para poder entender el texto.”

“La manera en que lo leí fue, o sea el profesor, tuvimos mucha ayuda del profesor, porque él nos ayudaba, nos ponía a nosotros en la clase a leer, este, los párrafos y allí mismo estee observábamos todo detalladamente, nos explicaba todo. O sea fue un texto que leímos con ayuda del profesor”

Con relación al procedimiento de lectura de los estudiantes, se observan algunas transformaciones iniciales en cuanto a la intención de leer el texto de forma más detallada que antes del programa de formación. Estas están relacionadas con el rol de algunos momentos del ciclo de la pedagogía en su proceso de comprensión, tales como la contextualización y la lectura detallada.

“La primera lectura la leo un poco más rápido, me voy rápido ya en la segunda me voy detallado, porque ya tengo más o menos de qué se trata la lectura o sea que cuando ya voy leyendo, a las palabras que no encuentro las voy buscando y les voy dando su significado y esa es la manera de entender el texto”

Antes de la aplicación del programa de acompañamiento, los estudiantes reportaron el uso de estrategias de lectura como el subrayado, la relectura, definición de términos, lectura silenciosa y en voz alta y pausas de lectura. Durante el programa de acompañamiento, incorporaron algunos pasos del ciclo de la PGT como estrategias para abordar los textos, las cuales les permitieron identificar el tipo de texto, la audiencia, el autor y su punto de vista.

“Bueno, he tomado las ideas que el profe nos ha dado sobre cómo comprender mejor, cierto, el texto, o sea, lo leo de nuevo, miro cada oración, o sea, me hago la idea de qué es lo que me quiere transmitir el autor para así poder comprenderlo mejor”

“Me sentí muy bien porque cuando él me mandó el texto para que yo lo leyera solo, yo lo estuve leyendo pero sentía que el texto estaba enredado. Pero cuando ya lo leímos parte por parte lo fuimos entendiendo un poco más”

Respecto a las concepciones de los estudiantes, estos consideran importante el rol del docente en la enseñanza de la lectura crítica. Aspectos como hacer lectura detallada en compañía de los docentes es para ellos algo novedoso:

“El hecho de que la profesora le diga se puede hacer esto se puede investigar, del texto se pueden sacar varios fragmentos, que dan conceptos a cada cosa que están buscando eso me ...me llevó a decir eso no lo había oído”

Adicionalmente, tuvieron una actitud receptiva hacia la metodología implementada por el docente, valorando la PGT positivamente, el cual, además, parece haber facilitado la aproximación del estudiante hacia la lectura crítica de los textos.

“Yo creo que la forma que adoptó el profesor para las prácticas de lectura crítica fueron muy apropiadas, o sea, tomar un texto y desglosarlo así, minuciosamente, fue muy bueno porque nos daba, nos estaba haciendo una práctica ahí con él, una interacción en donde la que podíamos preguntar si teníamos dudas, decirnos la importancia de las palabras y como estábamos leyéndolo ahí con él nos dábamos cuenta lo importante que era leerlo así cuidadosamente, cada oración, cada palabra, cada signo, cada punto”

Como bien ilustran estos testimonios, se evidencian cambios iniciales en las prácticas de lectura de los estudiantes, principalmente referidos a la incorporación de momentos de la

PGT. Sin embargo, se reconoce que los estudiantes no adoptaron todas las estrategias de la PGT para el abordaje de los textos. Momentos como la rerepresentación, reacción al texto y evaluación no fueron consolidados como una práctica constante por los estudiantes. Por otro lado, no se registran cambios sobre las concepciones de los estudiantes sobre la lectura. Para ellos la lectura sigue siendo principalmente un proceso de decodificación de vocabulario. Sin embargo, los cambios en la distribución de roles y responsabilidades durante las clases sugieren también el inicio de construcción de una comunidad de la que los estudiantes se sienten partícipes en su intención de leer críticamente.

4.2. Desempeño en lectura crítica de los estudiantes participantes

Los estudiantes de ambos grupos, Tratados como No-Tratados, completaron la preprueba antes de la implementación de la PGT y al finalizar la misma. Las estadísticas descriptivas se presentan en la tabla 4. Se resalta que los estudiantes No-Tratados obtuvieron en promedio puntajes más bajos en la posprueba, mientras los estudiantes Tratados obtuvieron en promedio puntajes ligeramente más altos en la posprueba que en la preprueba.

Tabla 4. Estadística descriptiva

		No-Tratados	Tratados
Muestra		61	160
Preprueba	<i>M</i>	13.90	12.34
	<i>SD</i>	3.36	4.04
Posprueba	<i>M</i>	12.97	12.78
	<i>SD</i>	3.49	4.02
Promedio Acumulado	<i>M</i>	3.85	3.85
	<i>SD</i>	0.33	0.44
Hábitos de lectura	<i>M</i>	5.74	5.46
	<i>SD</i>	1.59	1.79
SABER11 lectura crítica	<i>M</i>	56.77	56.32
	<i>SD</i>	7.18	7.60

Índice socio económico	<i>M</i>	48.45	49.01
	<i>SD</i>	8.56	7.63

M=Promedio; *SD*=Desviación estándar

Para el análisis del impacto de la implementación de la PGT, se estableció que variables como la aptitud académica (Puntajes Saber11), índice socioeconómico, promedio académico y hábitos de lectura de los estudiantes podrían afectar el desempeño de los estudiantes en las pruebas. Es posible, por ejemplo, que un estudiante que disfrute y dedique tiempo a la lectura (hábitos de lectura), o que haya demostrado buen desempeño en una prueba estandarizada como lo es Saber 11 (aptitud académica) podría tener un desempeño alto en las pruebas independientemente de si recibe tratamiento o no. Adicionalmente, agregamos como regresor una variable para el nivel de fidelidad de implementación de la PGT por el profesor con valores de 0 a 5 (Anexo 2). La ecuación para el análisis de diferencias en diferencias incluye la diferencia entre los cambios en grupos experimentales y de comparación, controlando por las variables mencionadas anteriormente.

4.2.1. Ecuaciones modelo dif-en-dif

$$1. Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \beta_6 X_6 + \beta_7 X_7 + \beta_8 X_8 + v_i$$

Esta relación se puede representar en el modelo de regresión en 1, donde *Y* se refiere al resultado en las pruebas de lectura, β_0 es el intercepto, X_1 es la variable dummy para identificar el grupo de tratamiento: No-tratados (0) y Tratados (1); X_2 se refiere a la variable dummy que indica intertemporalidad: preprueba(0), posprueba(1); X_3 es la variable dummy del producto de tratamiento y temporalidad (Tratado * Post). Adicionalmente se agregaron las variables de control X_4 que hace referencia a la aptitud académica medida a través del promedio acumulativo de los participantes; X_5 a la fidelidad de implementación medida a través de rúbrica de implementación de programa (Anexo 2); X_6 hace referencias a los hábitos de lectura; X_7 hace referencia a el puntaje en prueba de lectura crítica en SABER11 y X_8 al índice socioeconómico. El coeficiente de interés en el modelo es β_3 , que acompaña a la variable que indica pertenencia al programa PGT (TRAT_DESP). La regresión usada en el análisis se puede representar entonces como se presenta en 2.

4.2.2. Ecuaciones modelo dif-en-dif con regresores

$$2. \text{PUNTI} = \beta_0 + \beta_1 \text{TRAT} + \beta_2 \text{DESP} + \beta_3 \text{TRAT_DESP} + \beta_4 \text{PROM_AC} + \beta_5 \text{FIDE} + \beta_6 \text{HAB_LEC} + \beta_7 \text{SABER_LECT} = \beta_8 \text{ESTU_INSE} + v_i$$

Para confirmar la equivalencia entre el grupo de Tratados y No-Tratados en su composición se ejecutaron comparaciones estadísticas utilizando test t de Student por cada una de las variables continuas que se usaron como regresores en el modelo. El resultado indica que los estudiantes en los dos grupos no son estadísticamente diferenciables en sus niveles de promedio acumulado ($t(217)=0.06, p=0.95$), hábitos de lectura reportados ($t(206)=1.25, p=0.21$), desempeño en prueba de lectura crítica en SABER11 ($t(201)=0.58, p=0.55$) e índice socioeconómico ($t(192)=-0.41, p=0.68$). Para el modelo de diferencias en diferencias se realizó una regresión con regresores adicionales de los datos en la que el puntaje de la prueba (PUNT) fue usado como variable de respuesta y las variables X1 a X8 fueron tomadas como regresores. El análisis estadístico se llevó a cabo usando el software STATA (StataCorp, 2017). Se aplicaron pruebas de inflación de varianza, heterocedasticidad y normalidad del error para confirmar que el modelo cumple con los supuestos de la regresión. Los resultados de dichas pruebas se presentan en el Anexo 4. En la tabla 5 se presentan los resultados de las estimaciones de diferencias en diferencias usando el puntaje de las pruebas.

Tabla 5. Estimaciones de diferencias en diferencias sobre variable Puntaje

	Coeficiente	<i>SD</i>	Estadístico <i>t</i>	Valor <i>p</i>
TRAT_DESP	1.14	.83	1.37	0.172
PROM_AC	2.21	.66	3.34	0.001*
FIDE	-.104	.21	-0.49	0.627
HAB_LEC	.07	.11	0.66	0.512
SABER_LECT	.13	.03	4.93	0.000*
ESTU_INSE	-.01	.02	-0.53	0.597

SD=Desviación estándar

Los resultados de análisis indican que al controlar por el efecto de otras posibles variables, la variable de interacción de temporalidad y tratamiento está relacionada con un efecto positivo bajo en los puntajes de los participantes. Sin embargo, este coeficiente ($p = 0.17$) no alcanza el umbral de significancia por lo que el efecto no es estadísticamente significativo. Estos resultados indican que si bien los estudiantes que recibieron la implementación de la PGT en promedio obtuvieron un puntaje levemente más alto que los estudiantes que están en los grupos de comparación, dado que el índice no fue significativo, este resultado no es generalizable.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los datos recopilados permitió evidenciar algunos cambios en la praxis docente, referidos al objeto de enseñanza, sujeto, y herramientas de mediación, mientras que en la división del trabajo y comunidad y reglas se evidenciaron menos transformaciones. Estas transformaciones, aunque iniciales, pueden atribuirse al plan de formación y acompañamiento en la PGT ofrecido a los docentes, donde se privilegió al texto como centro de la actividad pedagógica (Martin, 1999). La implementación de la PGT permitió tener diferentes momentos en la enseñanza de la lectura integrada al desarrollo de contenidos disciplinares (De Oliveira & Iddings, 2014).

En este sentido, la concepción que tenían los docentes al inicio del estudio sobre enseñar los contenidos disciplinares por separado de la lectura crítica es coherente con lo encontrado en otros estudios en el contexto colombiano (Benítez et al, 2018) e internacional (Gebhard et al, 2013). Es decir que los docentes no consideran la enseñanza de la lectura crítica como un motivo orientador de su actuar, ya que se daba por hecho que los estudiantes tenían habilidades para leer y escribir o que enseñar a leer debía ser responsabilidad de los profesores de lenguaje. Este tipo de concepciones son muy comunes en la visión de los profesores universitarios (Dreyfus et al, 2016), por lo que es clave que futuras investigaciones y programas de formación docente relacionados con la lectura puedan ahondar en su descripción y la forma cómo estas concepciones y prácticas limitan el desempeño en lectura crítica de los estudiantes universitarios.

Este estudio pudo demostrar que la consideración de los docentes de la lectura crítica como objeto de su actividad emergió a partir del proceso de acompañamiento en PGT. Los docentes pasaron de enfocarse solo en la apropiación de contenidos disciplinares a considerar la lectura como objetivo explícito de su enseñanza, producto de la convicción incipiente de que

la PGT abrió una oportunidad para garantizar más comprensión y profundizar en la apropiación de contenidos de la disciplina. Esta nueva mirada de los docentes hacia el objeto de la lectura crítica en el aula resuena con lo planteado por Rojas (2016, p.188) y otros autores (Humphrey & Feez, 2016; Gebhard et al, 2013), quienes aseguran que se hace necesario acompañar estos procesos, con el fin de que los estudiantes puedan asumir las nuevas situaciones de aprendizaje direccionadas por otros propósitos sociales.

Por otro lado, el hecho que los docentes se vieran como agentes de cambio al posesionarse en el desarrollo de competencias en lectura crítica evidencia una transformación en el sujeto, porque se configuran como agentes activos dentro del proceso que se acompaña. Como bien lo plantean Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007), asumir la responsabilidad del docente de incorporar, en su itinerario de trabajo en el aula, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica es una tarea fundamental para aprender y enriquecer experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específica que se enseña.

En términos de la teoría de la actividad, tanto la transformación incipiente del objeto de enseñanza al igual que la emergencia de nuevas agentividades son indicadores claros del inicio de un proceso de transformación docente o aprendizaje expansivo, el cual tiene el potencial futuro de transformar todo el sistema de actividad docente, tal como lo anotan diversas investigaciones (Grimmet, 2014; Sannino & Engëstrom, 2018; Yamagata-Lynch, 2003). Lamentablemente, dada las limitaciones temporales de este estudio y su desarrollo en el contexto de aprendizaje remoto, no fue posible ver la mediada en que dichas transformaciones pudieron mantenerse en el tiempo y surtir así un proceso de cambio en la praxis mas facilmente identificable al igual que transformador.

En cuanto a las mediaciones, los docentes reconocieron que las usadas inicialmente no estaban surtiendo efectos significativos en el proceso de enseñanza y comprensión de los textos, por lo que afirman hacer mejor selección de estos textos para abordarlos en sus clases mediante la PGT y las estrategias didácticas de cada una de sus etapas. Según el planteamiento de Rojas (2016), se afirma que los documentos que se leen y escriben en la universidad permiten acercarse a la construcción de significados siempre que estén mediados por el lenguaje y por las explicaciones del maestro.

En lo que respecta a la división del trabajo, resultó importante para algunos docentes dentro del programa de acompañamiento el adoptar un rol de acompañante en el proceso de lectura crítica con los estudiantes. Lo anterior es coherente con Benítez, et al. (2018), quienes en su estudio motivaron a los docentes a salir de su zona de confort a la que estaban usualmente acostumbrados para en cambio guiar y asistir a los estudiantes en la lectura de los textos, en

armonía con la teoría sociocultural Vygotsky. En lo concerniente a la comunidad (grupo social orientado a un mismo objeto) y a las reglas (normas de actuación en una comunidad), estas fueron dos categorías de la praxis donde se observaron menores cambios. Las posibles razones son la ausencia de una comunidad orientada hacia la lectura crítica con reglas claras para su desarrollo, se puede relacionar con los planes de curso diseñados sin competencias y resultados aprendizaje claros pertinentes y diseñados teniendo en cuenta los resultados en competencia lectora de los estudiantes .

De otra parte, en lo concerniente al procedimiento de lectura de los estudiantes guiado por el docente, se evidenció un cambio como resultado de su participación en el uso de varios de los momentos del ciclo de la PGT, específicamente contextualización, el caminado por el texto y la lectura detallada. Durante estos, los estudiantes dieron cuenta de una transformación, sobre todo, en la orientación que brindaba el docente de cómo se debían leer los textos para la construcción de significado. Al respecto Moyano (2005), resalta la función del diálogo entre el docente y el grupo en la construcción de significado a partir del texto, ya que con este tipo de interacción, se pudo, en ambos casos, orientar la reflexión de los estudiantes hacia los aspectos del texto y hacia la negociación de la lectura conjunta.

En lo que respecta a las estrategias utilizadas por los estudiantes durante la implementación del proyecto se resalta la incorporación de algunos pasos de la PGT, los cuales proporcionaron a los estudiantes oportunidades para que de manera consciente pudieran abordar exitosamente los textos. Esto, en consonancia con Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007), proporciona a los estudiantes distintos enfoques para analizar y aprender acerca de un mismo texto, ayudándolos en la identificación de puntos de vista, identificación de fuente de información, puntos de vista, reflexión y evaluación sobre los conocimientos.

En lo que respecta al análisis de los cambios en el desempeño en lectura crítica de los estudiantes, el resultado del modelo de diferencias en diferencias indica que la variable de interés, es decir la interacción de tratamiento y temporalidad, no fue significativa. Este resultado sugiere que los estudiantes que tomaron parte de la PGT no tuvieron cambios significativamente altos respecto al contrafactual estimado a través del uso del grupo de comparación. Sin embargo, el coeficiente de la variable indica que la implementación del programa potencialmente está relacionado con un incremento leve del puntaje en la prueba. Al interpretar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo a la luz de los resultados respecto a las estrategias en los estudiantes, estos podrían actuar como complementarios para discernir el efecto de la PGT en las prácticas de lectura de los estudiantes. La utilización de ambos diseños provee una mirada más profunda a este efecto. Este resultado resulta revelador en

cuanto se puede hacer un paralelo entre el resultado positivo, aunque no significativo reflejado en el modelo de diferencias en diferencias y los cambios leves en las prácticas de lectura de los estudiantes evidenciados a través del análisis de las entrevistas. Creemos que esto es alentador, pues sugiere potencial en el programa de acompañamiento docente en PGT para gestar cambios en las prácticas de lectura de los estudiantes con implicaciones para su desempeño en lectura crítica. Consideramos, también, que una implementación más frecuente de sesiones de clase a partir de la PGT, sumado a la implementación de esta pedagogía por docentes de otros cursos, podría contriuir a un cambio más decidido y transformador de la praxis docente, de las prácticas de lectura de los estudiantes y, por supuesto, de los niveles de comprensión crítica de estos últimos.

6. INFORME FINANCIERO

Se incluye como anexo.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, Benítez, & Rosado (2018). Español académico para aprender en las disciplinas: perspectivas de la implementación de un programa institucional para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada de la Enseñanza en Lengua*, 12 (24), 1-24.
- Benítez, T., Barletta, N., Chamorro, D., Mizuno, J., & Moss, G. (2018). Reading and writing across the curriculum. In A. Sellami-Baklouti y Fontaine, L. (Eds.) *Perspectives from Systemic Functional Linguistics* (pp. 249-268). New York: Routledge.
- Betancourt, R., & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 213-228.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Byrnes, H., Maxim, H. H., & Norris, J. M. (2010). Realizing advanced foreign language writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *The Modern Language Journal*, 94, 1-202. doi: 10.1111/j.1540-4781.2010.01136.x.
- Carlino, P. (2004). *Textos en contexto, leer y escribir en la universidad*. Argentina: Lectura y vida.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (32), 113-132.
- De Oliveira, L. C., & Iddings, J. (2014). *Genre pedagogy across the curriculum: Theory and application in U.S. classrooms and contexts*. Sheffield, UK ; Bristol, CT: Equinox.
- Dreyfus, S. J., Humphrey, S., Mahboob, A. & Martin, J. R. (2016). *Genre pedagogy in higher education: the SLATE Project*. Houndmills, United Kingdom: Palgrave Macmillan UK. <http://www.palgrave.com/us/book/9781137309990>
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). New York ; London: Continuum.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gebhard, M., Chen, I. A., Graham, H., & Gunawan, W. (2013). Teaching to mean, writing to mean: SFL, L2 literacy, and teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 22(2), 107-124. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.005>
- Gertler, P., Martínez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2017). *La evaluación de impacto en la práctica*, Segunda edición. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0888-3.
- Giraldo, M. (2011). *Reflexión en torno a la didáctica de la lectura y escritura en la educación superior*. Ponencia presentada en México en el evento de la Red Latinoamericana del Lenguaje.
- Grimmett, H. (2014). *The practice of teachers' professional development: A Cultural-Historical approach*: Sense Publishers.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Education.
- Halliday, M., & Hasan, Ruqaiya. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2nd ed.). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Humphrey, S., & Feez, S. (2016). Direct instruction fit for purpose: applying a metalinguistic toolkit to enhance creative writing in the early secondary years. *Australian Journal of Language & Literacy*, 39(3), 207-219.
- Icfes (2019). Resultados agregados Saber Pro 2018. Obtenido de Icfes Mejor Saber: <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2018>
- Icfes (2017). Documentación del examen Saber PRO. Obtenido de ICFES mejor saber: <http://18.213.195.57:8081/documents/20143/518352/Documentacion%20saber%20pro.pdf>
- Icfes (2019). Guía de orientación módulos genéricos Saber Pro 2018. Obtenido de Icfes Mejor Saber: <http://www2.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2017/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-16/5398-guia-de-orientacion-modulos-genericos-saber-pro-2018/>
- Icfes (2018). Marco de referencia para la evaluación, ICFES. Obtenido de Icfes, mejor saber.
- Jurado, F. (2017). *Lectura crítica para el pensamiento crítico*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Larson, J., Young, A., & Leibham, M. B. (2011). Reading to learn: Engaging university students in meaningful reading and discussion. *Teaching Journalism & Mass Communication*, 1(1), 21-31. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1319443105?accountid=137088>
- Martin, J. R. (1999). Mentoring Semogenesis: 'Genre-based' Literacy Pedagogy. En F. Christie (ed) *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*. London: Cassell (Open Linguistics Series), 122-55.
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London; Oakville: Equinox.
- Martínez, M. (2004). Discurso y aprendizaje. Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 78, 59-111.
- Morales, F., Fonseca, C., Morales, J. & Morales, E. (2006). *Leer y escribir en la universidad*. Bogotá, Colombia: Guadalupe Ltda.
- Morales, O. & Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*.

- Moyano, E. I. (2005). Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta. In II Coloquio Argentino de la IADA 11 al 13 de mayo de 2005 La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. International Association for Dialogue Analysis (IADA).
- Ochoa, L. & Moreno, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles*, 5(9), 31-44.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez R., & Escobar C. (2010). Análisis crítico de la educación de la Fisioterapia en Colombia. *Revista Iberoamericana de Fisioterapia y Kinesiología*, 13(2), 49-57.
- Rivera, C. & Mondéjar, J. (2014). La lectura crítica como una habilidad investigativa en estudiantes universitarios. *Revista Amauta*, 23, 163-176.
- Rodríguez, G., Ariza, M., & Ramos, J. (2014). Calidad institucional y rendimiento académico. *Revista Perfiles Educativos*, 34(143), 10-29.
- Rojas, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémica funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Revista Educ. Educ*, 19, 185-204.
- Rose, D., & Acevedo, C. (2017). Learning to write, Reading to learn: Background and development of genre-based literacy improvement projects in Australia. *Lenguaje y textos*, 46, 7-18. <http://doi.org/10.4995/lyt.2017.8688>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, UK; Bristol, USA: Equinox.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. doi:doi:10.17759/chp.2018140305
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere*, 42, 505-514.
- StataCorp. 2017. *Stata Statistical Software: Release 15*. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI editores S.A. de C.V.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Ma; London: The MIT Press.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2003). Using activity theory as an analytic lens for examining technology professional development in schools. *Mind, Culture, and Activity*, 10(2), 100-119. doi:10.1207/S1532-7884MCA1002_2
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.03.001>