



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
CURSO DE LETRAS ESPANHOL (NOTURNO)**

ANA CECÍLIA FERREIRA MARQUES

**EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN “CURSILLO DE COMPRESIÓN
LECTORA EN ESPAÑOL”: INFORME DE PRÁCTICAS DE LA RESIDENCIA
PEDAGÓGICA**

**FORTALEZA
2025.1**

ANA CECÍLIA FERREIRA MARQUES

**EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN “CURSILLO DE COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESPAÑOL: UN INFORME DE PRÁCTICAS DE LA
RESIDENCIA PEDAGÓGICA**

Trabajo de conclusión de curso presentado al
Curso de Letras Español y sus literaturas de la
Universidad Federal de Ceará, como requisito
parcial para la obtención del título de
Licenciado en Letras Lengua Española.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Valdênia Falcão
do Nascimento

FORTALEZA
2025.1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M315e Marques, Ana Cecília Ferreira.

EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN “CURSILLO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL: UN INFORME DE PRÁCTICAS DE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA / Ana Cecília Ferreira Marques. –2025. 35 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Letras (Espanhol), Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Maria Valdênia Falcão do Nascimento.

1. Formación Docente. 2. Comprensión Lectora. 3. Lengua Española. 4. Residencia pedagógica. 5. Cursillo de Intervención . I. Título.

CDD 460

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso tiene como objetivo relatar la experiencia desarrollada en el marco del Programa de Residencia Pedagógica (PRP), en el período de 2022 hasta 2023, como parte de nuestra experiencia en el subproyecto de Lengua Española, orientado a la formación de profesores en este idioma. El énfasis se centra en la preparación e implementación de un Proyecto de Intervención titulado “Cursillo de Comprensión Lectora en Español”, dirigido a estudiantes de tercer año de la enseñanza media en una escuela pública de Fortaleza, Ceará. El proyecto surgió a partir de la identificación de dificultades en la habilidad lectora de los estudiantes de español, en la escuela campo. Las observaciones y el diagnóstico se hicieron por medio de prácticas evaluativas aplicadas durante la etapa de observación de clases en la Residencia Pedagógica. El cursillo incluyó la selección de materiales didácticos y la aplicación de prácticas de lectura basadas en géneros textuales frecuentemente presentes en los exámenes de ingreso a la universidad. Se adoptó un enfoque de enseñanza interactivo basado en las teorías de competencia lectora de Koch e Elias (2008), quienes buscan promover una postura crítica y autónoma por parte de los estudiantes y del profesor. Los resultados de la implementación del proyecto de intervención fueron positivos, una vez que proporcionaron un aumento en la participación activa de los estudiantes y mejoras en el desempeño de la competencia lectora en un corto periodo de tiempo.

Palabras clave: Residencia pedagógica; Lengua Española; Comprensión Lectora; Formación Docente.

RESUMO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é descrever a experiência desenvolvida no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no período de 2022 a 2023, como parte da nossa vivência no subprojeto de Língua Espanhola, voltado à formação de professores nesta língua. A ênfase está na elaboração e implementação de um projeto de intervenção intitulado "Curso de Compreensão Leitora de Espanhol", destinado a alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza, Ceará. O projeto surgiu da identificação de dificuldades nas habilidades de leitura de alunos espanhóis da escola-campo. As observações e diagnósticos foram realizados por meio de práticas avaliativas aplicadas durante a etapa de observação de sala de aula na Residência Pedagógica. O curso incluiu a seleção de materiais didáticos e a aplicação de práticas de leitura baseadas em gêneros textuais frequentemente utilizados em vestibulares. Foi adotada uma abordagem de ensino interativa fundamentada nas teorias de compreensão leitora de Koch e Elias (2008), que buscam promover uma postura crítica e autônoma por parte dos alunos e do professor. Os resultados da implementação do projeto de intervenção foram positivos, pois proporcionaram um aumento na participação ativa dos alunos e melhorias no desempenho de compreensão de leitura em um curto período de tempo.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Língua Espanhola; Compreensão Leitora; Formação Docente.

SUMARIO

1. INTRODUCCIÓN	7
2. EL PROGRAMA DE RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL: ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL.....	8
3. MARCO TEÓRICO.....	10
3.1 Concepciones sobre la lectura	10
3.2 La comprensión lectora y el modelo interactivo de lectura.....	13
3.3 Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora.....	15
3.4 El concepto de secuencia didáctica.....	18
4. DESCRIBIENDO LA EXPERIENCIA: APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	19
4.1 Presentación de la situación inicial a los alumnos.....	24
4.2 Módulo I - Introducción a la comprensión lectora.....	25
4.3 Módulo II - Desarrollando las competencias lectoras y de análisis textual.....	26
4.4 Módulo III - Ejercicios de comprensión lectora orientados a los exámenes vestibulares.....	28
4.5 Módulo IV - Lectura y el análisis de contos y textos periodísticos.....	29
4.6 Culminación.....	31
5. CONSIDERACIONES FINALES.....	31
REFERENCIAS.....	33
ANEJOS - Certificado de participación.....	35

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesores en Brasil enfrenta desafíos significativos, especialmente en la educación básica, donde se requiere una preparación teórico-práctica sólida con el objeto de atender a las diversas necesidades educativas del país. En ese contexto, el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), desarrollado por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)*, surge como una iniciativa clave para mejorar la calidad de la formación docente al integrar a los futuros profesores en el entorno escolar desde las etapas iniciales de su carrera. El programa busca articular la formación teórica ofrecida por las Instituciones de Educación Superior (IES) con la práctica pedagógica real en las escuelas, fomentando un aprendizaje situado que permite a los licenciandos enfrentar de manera efectiva los desafíos cotidianos de la docencia.

El presente trabajo de conclusión de curso (TCC) se enmarca en esta política educativa, abordando el desarrollo e implementación de un proyecto de intervención pedagógica, en una escuela pública de educación secundaria integrada con la formación profesional, durante el año de 2023. La experiencia se centró en el área de Español como Lengua Extranjera (ELE), poniendo énfasis en la importancia de la formación de profesores que sean capaces de promover un aprendizaje significativo y, además, sensibles a las dificultades específicas del alumnado al tener contacto con la lengua española.

Durante nuestra vivencia como residente, observamos e impartimos clases para un grupo de tercer año de la Enseñanza Media, en una escuela profesionalizante. Como resultado de nuestras observaciones, identificamos un déficit en las habilidades de comprensión lectora de los alumnos, lo que dejó patente la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que pudieran fomentar el desarrollo de esta destreza comunicativa en particular.

A partir de las dificultades identificadas, formulamos una propuesta de intervención que consistió en un cursillo de comprensión lectora en español, dirigido a mejorar la destreza lectora de los estudiantes alineado con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). La propuesta incluyó el uso de estrategias de

comprensión lectora y recursos didácticos variados, conforme propuesto por Dolz (2004), con el propósito de preparar a los estudiantes para los exámenes de ingreso a la universidad, entre los cuales destacamos el “*Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM)” y el examen de la “*Universidade Estadual do Ceará* (UECE)”.

Consideramos que la perspectiva práctica de la experiencia con la Residencia Pedagógica no solo contribuye para el desarrollo de las habilidades de los alumnos, sino que también fortalece nuestra formación docente al permitirnos aplicar los conocimientos adquiridos en la universidad en un contexto escolar real, y, asimismo, reflexionar críticamente sobre nuestra propia práctica.

Organizamos nuestro informe de la siguiente forma: en el primer tópico, presentamos la propuesta del Programa de Residencia Pedagógica y tratamos de las concepciones de lectura. En el segundo, discutimos sobre el uso de los géneros textuales en la enseñanza de lenguas. En el tercer, presentamos nuestro proyecto de intervención y, enseguida, discutimos los resultados tras la intervención didáctica. Finalmente, hacemos nuestras consideraciones finales.

2. EL PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGÓGICA DE ESPAÑOL: ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL

El Programa Residencia Pedagógica representa una muy importante iniciativa en la formación inicial de docentes en Brasil. Eso se debe a que integra la teoría y la práctica mediante la inserción directa de estudiantes de licenciaturas al entorno escolar y a situaciones reales de vivencia del salón de clases. La Residencia Pedagógica se fundamenta en un modelo colaborativo de formación de profesores que involucra a las Instituciones de Educación Superior (IES) y a las escuelas de Educación Básica, con el propósito de proporcionar una experiencia formativa integral que va más allá de los límites del aula universitaria. Busca, además, mejorar la calidad de la formación docente, desarrollando competencias pedagógicas y didácticas esenciales para nuestra futura actuación en la Educación Básica.

Asimismo, de acuerdo con lo establecido en la Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, los proyectos institucionales de Residencia Pedagógica tienen una vigencia de 18 meses y deben garantizar una carga horaria mínima de 400 horas de

actividades para los residentes. Según el artículo 5 de dicha normativa, cada proyecto institucional seleccionado tiene derecho a un número específico de becas, distribuidas entre las modalidades de Coordinador Institucional, Docente Orientador, Preceptor y Residente, conforme a los criterios establecidos por CAPES. En total, se impartieron, en este período, hasta 30.840 becas para residentes en todo el país, organizadas en núcleos compuestos por 15 becarios, acompañados por un docente orientador y tres profesores preceptores en las escuelas campo. Al finalizar su participación en el programa, los estudiantes residentes deben presentar un relato de experiencia, acorde con las orientaciones divulgadas por CAPES.

El programa se organiza como un proceso de inmersión gradual en el contexto escolar, estructurado en etapas que comprenden: i) un período de ambientación; ii) período de observación y diagnóstico; iii) elaboración e implementación de una propuesta de intervención; iv) regencia supervisada y v) socialización de la experiencia. Durante la fase de ambientación, nos familiarizamos con la escuela campo, exploramos sus instalaciones, conocemos a los miembros del cuerpo docente y administrativo y revisamos el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la institución. Consideramos que esta etapa inicial es esencial para comprender la dinámica escolar e integrarnos en el contexto educativo, lo que facilita la identificación de necesidades y oportunidades para nuestra formación.

En la etapa de observación, analizamos la práctica pedagógica del profesor preceptor, poniendo nuestro foco en aspectos como la metodología de enseñanza, la gestión del aula y la interacción entre los estudiantes. Reconocemos que este análisis nos permitió identificar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, especialmente en competencias específicas como la comprensión lectora, la cual es fundamental para el éxito académico en la Enseñanza Media y en exámenes nacionales como el ENEM. El período dedicado a la observación de las clases de lengua española nos permitió hacer un diagnóstico de las necesidades formativas de los alumnos y, partiendo de los datos, planificar intervenciones didácticas que respondieran a las necesidades detectadas.

Vale esclarecer que la proposición de un Proyecto de Intervención (PI) constituye una etapa clave del programa, en la que, bajo la orientación de los profesores preceptores y orientadores, diseñamos y ejecutamos proyectos didácticos destinados a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A partir del diagnóstico realizado durante la

observación, desarrollamos estrategias específicas, como el planeamiento de cursos o talleres que abordan dificultades recurrentes de los estudiantes. En el caso específico del español, hemos observado que las dificultades en la comprensión lectora eran un obstáculo significativo para ellos, lo que nos ha llevado a implementar un cursillo centrado en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y estrategias de interpretación textual.

Nuestra propuesta de intervención se hizo, durante la práctica docente supervisada, en la cual ponemos en acción los conocimientos teóricos adquiridos, planificando e impartiendo clases bajo la guía y evaluación del profesor preceptor. Durante la implementación de las actividades planificadas, fomentamos la reflexión crítica sobre nuestra propia práctica pedagógica y adaptamos nuestras estrategias en función de las respuestas y necesidades del alumnado. Logramos percibir que la supervisión presente y guiada asegura que no realicemos la práctica docente de manera aislada, sino como parte de un proceso de aprendizaje continuo en el que el monitoreo desempeña un papel fundamental.

Ante nuestra experiencia, consideramos que el Programa de Residencia Pedagógica de Español representa un esfuerzo significativo para mejorar nuestra formación inicial como profesores en Brasil, una vez que promueve una formación situada y contextualizada que busca solventar la brecha entre teoría y práctica. Al integrarnos en el ambiente escolar desde las primeras etapas de nuestra formación, el programa contribuye para la construcción de una identidad profesional sólida y al desarrollo de competencias esenciales para la docencia en la educación básica. Sin embargo, reconocemos que persisten desafíos en su implementación, como la necesidad de una mayor articulación entre las IES y las escuelas, así como la adecuación de las condiciones escolares para facilitar un acompañamiento más individualizado de los estudiantes. Estos aspectos requieren un análisis continuo para maximizar el impacto del programa en la calidad de la educación en Brasil.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Concepciones sobre la lectura

Sabemos que la lectura es una de las habilidades fundamentales para el desarrollo humano, no solo como una herramienta para adquirir conocimiento, sino también como

un medio para comprender y participar del mundo que nos rodea. Sin embargo, saber leer no se limita a decodificar palabras o frases; va más allá, abarcando la capacidad de identificar, interpretar y analizar el significado de lo que se lee. Esta habilidad es esencial, ya que permite a las personas reflexionar, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

La lectura de un texto, según Koch e Elias (2008), es un proceso mucho más complejo que la simple idea de un comportamiento lingüístico entre los interlocutores:

El lector se ve necesariamente impulsado a movilizar una serie de estrategias tanto de orden lingüístico como cognitivo-discursivo, con el fin de formular hipótesis, validarlas o refutarlas, completar las lagunas que presenta el texto y, en definitiva, participar activamente en la construcción del significado. En este proceso, tanto el autor como el lector deben ser concebidos como “estrategistas” en la interacción a través del lenguaje. (Koch e Elias, 2008, p. 7 - traducción nuestra)¹

Koch e Elias (2008) identifican tres concepciones de lectura que provienen de tres enfoques distintos: el enfoque en el autor, el enfoque en el texto y el enfoque en la interacción autor-texto-lector.

La concepción **centrada en el autor** considera la lengua como una representación del pensamiento, y el texto, como el resultado de la representación mental del autor. El lector, por su parte, tiene la función de captar esa representación mental, siendo así un sujeto pasivo. Según esta visión, la lectura se ve como un proceso de decodificación en el que el lector simplemente extrae el significado previamente codificado por el autor. Según esta visión se puede definir lectura como:

La actividad de captación de ideas del autor, sin llevar en cuenta las experiencias y los conocimientos del lector, la interacción autor-texto-lector con propósitos constituidos sociocognitivo-interaccionalmente. El foco de atención es, pues, el autor y sus intenciones, y el sentido está centrado en el autor, bastando tan solamente al lector captar esas intenciones. (Koch e Elias, 2008, p. 10 - traducción nuestra)²

La concepción **centrada en el texto** considera al lector como un sujeto

¹ No original: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem lingüística como de ordem cognitivo- discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como 'estrategistas' na interação pela linguagem.

² No original: a atividade de captação das idéias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituidos socio- cognitivo-

predeterminado por el sistema, en el que el texto se ve como un simple producto a ser decodificado por el lector u oyente. Es suficiente, por lo tanto, con que este posea el conocimiento del código utilizado. De acuerdo con esta visión, la lectura es una actividad que exige del lector un enfoque en el propio texto y en su linealidad, ya que “todo está dicho en lo dicho”. En comparación con la concepción anterior, centrada en el autor, esta nueva perspectiva propone que el lector no debe enfocarse únicamente en reconocer las intenciones del autor, sino en identificar el sentido de las palabras. Sin embargo, a pesar del cambio de enfoque, el lector sigue siendo visto como alguien que realiza una actividad de reconocimiento y reproducción del significado.

En la concepción **centrada en la interacción autor-texto-lector**, se considera a los sujetos como actores y constructores sociales, es decir, sujetos activos que construyen y son construidos en y a través de los textos, reconociendo su propio lugar en la interacción y en la constitución de los interlocutores. De esa manera, el texto contiene toda una gama de implícitos, de los más variados tipos, que solo pueden ser detectados cuando se tiene como trasfondo el contexto sociocognitivo de los participantes de la interacción. Desde esta perspectiva, el sentido de un texto se construye en la interacción entre el texto y el sujeto, y no es algo que preexiste a dicha interacción.

La lectura es, por lo tanto, una actividad interactiva altamente compleja de producción de sentidos, que se realiza, evidentemente, a partir de los elementos lingüísticos presentes en la superficie textual y en su forma de organización, pero que también requiere la movilización de un amplio conjunto de saberes en el interior del evento comunicativo (Koch y Elias, 2008).

En el próximo tópico, discutiremos la importancia de la comprensión lectora acorde con el **modelo interactivo de lectura**.

3.2 La comprensión lectora y el modelo interactivo de lectura

La comprensión lectora constituye la base del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, pues es a través de ella que se construyen conexiones, se resuelven problemas y se desarrollan habilidades críticas y creativas. En un mundo saturado de información, ser capaz de leer y comprender no solo es importante, sino imprescindible

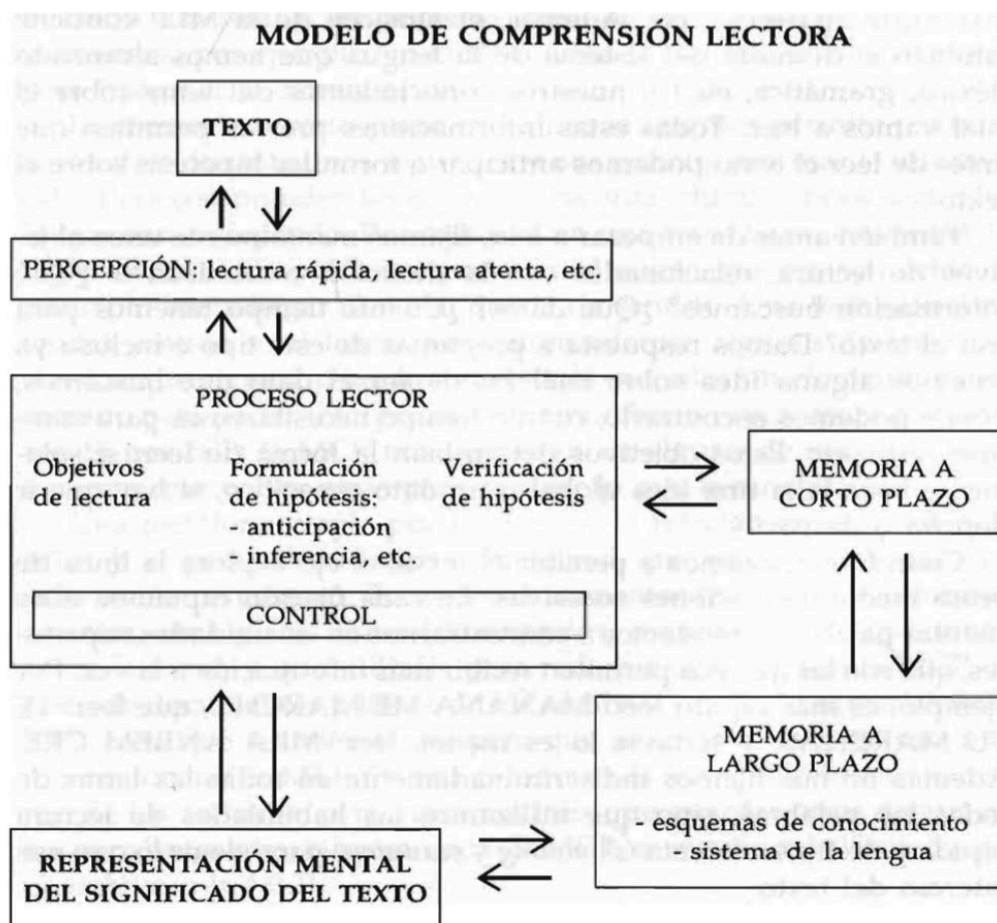
para enfrentar los retos de la vida cotidiana y contribuir al desarrollo personal y colectivo.

Pensando en el sujeto como actor y constructor social, es decir, como un sujeto activo que se construye y es construido en el texto (Koch y Elias, 2008), fundamentamos nuestro proyecto de intervención en el modelo interactivo de comprensión lectora propuesto por Colomer y Camps (1996, p. 34-37 apud Koch y Elias, 2008). Este modelo se desarrolla como una síntesis entre los enfoques ascendentes y descendentes.

El enfoque ascendente, también denominado bottom-up, sostiene que la comprensión lectora se inicia en las unidades más pequeñas —como letras y palabras— y avanza progresivamente hacia la construcción del significado global del texto. Por el contrario, el enfoque descendente, o top-down, enfatiza el papel de los conocimientos previos del lector sobre el mundo y sobre el tema abordado, los cuales facilitan la interpretación del contenido.

Desde una perspectiva más integradora, se destaca el modelo interactivo propuesto por Mendonza (1998c), citado por Aragonés (2004). Este modelo concibe la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, estructurando la actividad lectora en distintas etapas: precomprensión, comprensión e interpretación. Según esta perspectiva, la comprensión se inicia en el momento en que el lector formula y confirma sus suposiciones y expectativas, así como a través de las inferencias que realiza durante la lectura.

Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 203) también respaldan y enriquecen el modelo interactivo de la lectura, considerándolo el más completo y consistente. A continuación, se presenta el modelo gráfico propuesto por estos autores:



Fuente: Cassany, Luna y Sanz (1994 p. 203)

Según este modelo, la comprensión textual surge de la interacción entre los conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto. Además, se destaca que el proceso lector se inicia incluso antes de la lectura propiamente dicha, cuando el lector formula expectativas sobre el contenido que encontrará.

En suma, podemos concluir que la lectura es una actividad interactiva altamente compleja de producción de sentidos (Koch y Elias, 2008), en la cual el lector interactúa con el texto, a partir de sus conocimientos previos y pone en marcha múltiples estrategias con el objetivo de interpretarlo, comprenderlo, generar nuevos conocimientos a partir del significado obtenido e integrarlos en sus propios esquemas mentales.

A continuación, discutiremos acerca de las estrategias de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora, a partir del modelo interactivo de la lectura.

3.3 Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora

La investigación de las estrategias de aprendizaje y enseñanza relacionadas con la comprensión lectora y el modelo interactivo de lectura revela que los estudiantes adquieren conocimiento de manera diversa. Ese proceso implica una construcción activa que requiere condiciones específicas, como el desarrollo cognitivo, la interacción social, el conocimiento previo y la participación activa de los involucrados en el proceso de aprendizaje. Ese proceso de lectura corresponde a un modelo pedagógico dinámico, que no espera que los estudiantes tengan respuestas rígidas, pero que las tengan de acuerdo con su desarrollo cognitivo. Es un proceso de construcción como lo señalan Díaz y Echeverri (1999).

Según Aragonés (2004), al interactuar con el texto durante la lectura, el lector activa diversas estrategias y microhabilidades orientadas a lograr la comprensión, las cuales se ajustan al propósito específico de la lectura. En consonancia con el modelo de comprensión lectora desarrollado por Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 203), la autora señala cuáles son las habilidades y estrategias implicadas en dicho proceso:

ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

<i>Percepción visual.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación general del texto mediante un vistazo rápido. • Observar su título, formato, estructura, longitud, etc.
<i>Memoria a corto y largo plazo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A corto plazo:</i> retención de la información periférica durante unos segundos para construir el sentido. • <i>A largo plazo:</i> retención de lo más significativo que se ha leído para relacionarlo con los conocimientos previos y organizarlo en los esquemas mentales del conocimiento.
<i>Formulación de hipótesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Anticipar y prever la información que ofrecerá el texto, que se irá comprobando en el transcurso de proceso.
<i>Lectura rápida y lectura atenta</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura rápida mediante un vistazo, desplazándose por el texto con movimientos oculares veloces. • Lectura atenta de las partes del texto del que se desee extraer la máxima información.
<i>Inferencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir o suponer lo que dice el texto, mediante pistas contextuales lingüísticas: título, determinadas palabras o frases, etc.; o no lingüísticas: portada, dibujos, fotografías, etc.
<i>Obtención de ideas principales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Extraer la información esencial del texto y organizarla en ideas principales e ideas secundarias.
<i>Estructura y forma</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Observar los aspectos formales del texto y la información que estos proporcionan, en función de la observada en otros textos del mismo tipo: estructura, párrafos, presentación, estilo.
<i>Leer entre líneas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobreentender información que no se formula explícitamente en el texto, pero se intuye: ironía, sarcasmo, humor, ambigüedad, doble sentido.
<i>Comprobación de hipótesis</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación del lector para comprobar si las suposiciones y anticipaciones que ha hecho antes y durante la lectura se cumplen o, por el contrario, es necesario reconducir y cambiar éstas.

Fuente: Aragonés (2004, p. 221)

Según la autora, la efectividad del proceso de comprensión por parte del estudiante dependerá en gran medida de sus conocimientos previos y de su competencia lingüística. El empleo de estas estrategias y microhabilidades permitirá al lector captar el sentido general del texto y de sus distintas secciones, ajustar su lectura según sus habilidades y nivel de atención, así como establecer vínculos entre los nuevos contenidos y los saberes que ya posee, integrándolos a su conocimiento.

Aragonés (2004) también propone algunas estrategias metodológicas para uso de los docentes, inspirada en Colomer y Camps (1996); Mendoza (1998c); Solé (1992); Barrientos, García y Martínez (1987):

- Es necesario, en primer lugar, que el alumno comprenda el valor de la

lengua escrita como un medio de comunicación (de información, diversión, expresión), con unas finalidades y unas características específicas, en función de las cuales deberá actualizar unas u otras estrategias lectoras.

- Los textos con los que el niño se inicie en la lectura deben ser completos y breves, familiares a su entorno, variados, motivadores y próximos a sus intereses, además de adecuados a su edad y nivel de conocimientos. Especialmente las primeras lecturas deben ir encaminadas a despertar en el niño el placer de leer.
- La utilización de textos escritos debe basarse en las necesidades reales de comunicación de los alumnos a través de este código, con el fin de que éstos se sientan motivados y comprendan la necesidad de su aprendizaje.
- Las actividades de comprensión que se propongan conllevarán entender el mensaje global del texto, así como sus detalles más significativos. Para seleccionar e identificar la idea o ideas principales frente a las secundarias, será de utilidad el uso de formas gráficas de representación: subrayados, asteriscos, paréntesis, diversos colores, diagramas, etc. También es fundamental observar la organización y estructura del texto y ver cómo ésta responde al tipo de texto e intención comunicativa. Igualmente, es importante observar, entender y relacionar la adecuación de las palabras y las imágenes, así como otros signos verbales y no verbales, a la intención comunicativa.
- De la lectura oral, en el estadio inicial lector, se pasará a la silenciosa, interiorizada y reflexiva individual; y, finalmente, a combinar ésta con la lectura oral expresiva, individual o colectiva.
- El adulto es el modelo: si el niño lo ve leer, lo imitará.

(Aragón, 2004, p. 222 y 223)

Estas estrategias tienen carácter general con el objetivo de desarrollar la comprensión lectora. La autora recomienda que tales estrategias en el salón de clases se adapten al nivel de conocimientos de los alumnos y sus necesidades comunicativas.

Por lo tanto, si entendemos el aprendizaje como un proceso de “construcción de significados y atribución de sentidos”, en el que la responsabilidad principal recae en el estudiante y el profesor entra como un orientador, el trabajo pedagógico debe concebirse en un proceso intencionado y planificado. El trabajo docente debe tener por objetivo guiar, proyectar y orientar las experiencias reflexivas, la interacción, la colaboración con otros, además del desarrollo de competencias emocionales, como señala Díaz Barriga (2002).

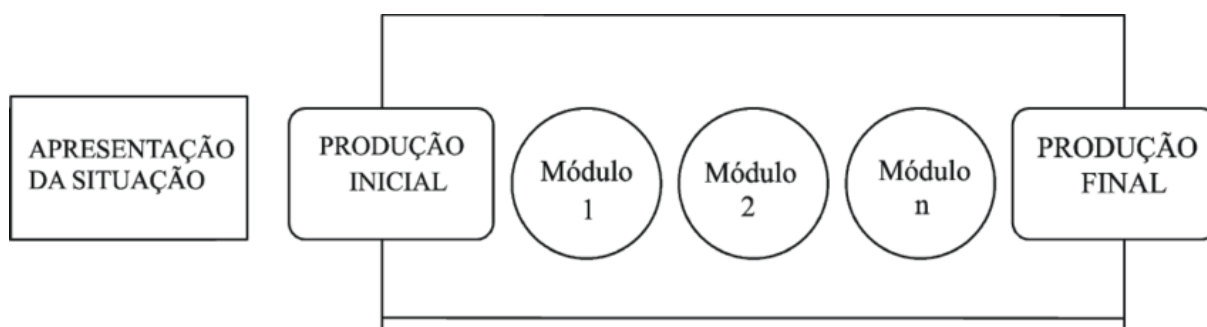
Seguidamente, abordaremos el concepto de secuencia didáctica desde la perspectiva de Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004), en la cual nos basamos para elaborar nuestra propuesta de secuencia didáctica.

3.4 El concepto de secuencia didáctica

En el ámbito de la Didáctica de la Lengua, la obra de Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004) establece un marco teórico y práctico fundamental para comprender el papel de las secuencias didácticas en el desarrollo de competencias lingüísticas. Según los autores, una secuencia didáctica se define como una organización planificada y sistemática de actividades pedagógicas destinadas a la apropiación de un género textual específico. Este enfoque propone estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a los géneros textuales, entendidos como prácticas sociales del lenguaje que articulan dimensiones comunicativas, discursivas y lingüísticas.

Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004) destacan que las secuencias didácticas no solo permiten abordar el aprendizaje de los géneros textuales, sino que también favorecen una enseñanza contextualizada, que vincula las demandas escolares con las prácticas sociales. Para los autores, trabajar con géneros textuales implica ir más allá de la mera transmisión de contenidos lingüísticos; significa enseñar a los estudiantes a producir, comprender y reflexionar sobre textos en situaciones reales de comunicación, fortaleciendo su competencia comunicativa.

El diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de géneros textuales, según estos teóricos, se organiza en cuatro fases principales:



Fuente: (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.83)

1. Presentación de la situación inicial: en esta etapa se introduce el género textual que será trabajado, contextualizando su uso y su finalidad comunicativa.
2. Producción inicial: consiste en una primera producción de los alumnos utilizando solamente sus conocimientos previos

3. Producción intermedia: se desarrollan actividades separadas en módulos que permitan a los estudiantes adquirir progresivamente los conocimientos y habilidades necesarios para dominar el género.
4. Producción final: los estudiantes producen un texto completo que refleja los aprendizajes adquiridos, permitiendo evaluar tanto el proceso como el producto final.

Los géneros textuales, en este contexto, se configuran como herramientas pedagógicas clave, pues estructuran el aprendizaje en torno a objetivos claros y contextualizados. Como señalan los autores, “los géneros textuales son instrumentos que permiten organizar el trabajo en el aula y desarrollar habilidades lingüísticas en relación con prácticas sociales del lenguaje” (Dolz, Schneuwly y Noverraz, 2004, p. 21).

Teniendo en cuenta las ventajas del trabajo con secuencias didácticas en el aula, optamos por adoptar el modelo propuesto por Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004), realizando, sin embargo, algunas adaptaciones para adecuarlo a nuestras necesidades pedagógicas específicas. Dichas modificaciones consistieron, principalmente, en la incorporación de una variedad de géneros textuales, tanto literarios como no literarios, como recurso fundamental para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Esta elección se justifica por el hecho de que el propio modelo de los autores se fundamenta en el trabajo con los géneros discursivos, orientando la enseñanza hacia el dominio progresivo de sus características estructurales, lingüísticas y comunicativas. En este sentido, nuestra propuesta se centra en utilizar estos géneros como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión sobre el texto, activar conocimientos previos, formular hipótesis de lectura, identificar informaciones explícitas e implícitas, así como interpretar y construir sentidos a partir de la interacción entre el lector y el texto.

En el próximo apartado, exponemos el proceso de construcción y desarrollo de nuestra experiencia con la secuencia didáctica.

4. DESCRIBIENDO LA EXPERIENCIA: APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Cómo dicho anteriormente, nuestra propuesta de secuencia didáctica ha sido pensada como una intervención pedagógica que formó parte de nuestras actividades,

dentro del PRP, en el año de 2023. Tuvimos la oportunidad de vivenciar la Residencia Pedagógica en la escuela campo EEEP Ícaro de Sousa Moreira. En los primeros encuentros en la escuela, nuestra tarea principal era observar las clases de la profesora preceptora en las aulas de los 3° años de la Enseñanza Media. Como se trataba de una escuela profesionalizante, los alumnos estaban separados en clases de acuerdo con sus cursos: *Enfermagem III*, *Redes de Computadores III*, *Eventos III* y *Administração III*.

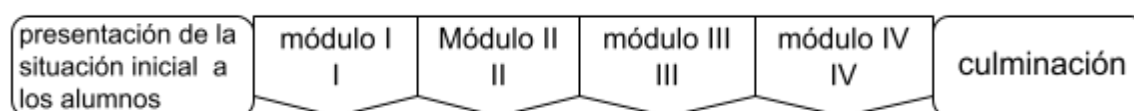
En el desarrollo de las clases, impartidas por la profesora preceptora, percibimos que los alumnos presentaban una baja capacidad de comprender textos en español. En lo que atañe al conocimiento del léxico de la lengua española, los alumnos demostraban tener dominio de una buena cantidad de palabras, cuando aisladas, pero si se trataba de leer estas palabras insertadas en un texto y comprender el sentido creado, los alumnos presentaban mucha dificultad. Con la proximidad de los exámenes de ingreso a la universidad, como el ENEM, y considerando que en estos exámenes la mayoría de las cuestiones son de interpretación textual, nos propusimos a ayudar a mejorar el desempeño de los alumnos. Con el objeto de ayudar a los alumnos a superar esa dificultad, formulamos y aplicamos el curso titulado “Cursillo de Comprensión Lectora en Español” utilizando, principalmente, los géneros textuales como eje en clases de lectura.

El cursillo contó con la participación de aproximadamente 160 estudiantes, dado que fue desarrollado dentro del horario regular de clases. Esto fue posible gracias a la colaboración de la dirección escolar, que nos asignó un espacio dentro de la carga horaria destinada a la formación general del alumnado. Cabe señalar que, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), la Educación Media debe contemplar un total de 3.000 horas, de las cuales 600 pueden ser destinadas al estudio en profundidad de un área específica. En este contexto, la dirección autorizó el uso de parte de estas 600 horas para la realización de nuestro cursillo.

Ofrecimos el curso una vez a la semana a los grupos de tercer año de la Educación Secundaria, con una carga total de 40 horas. Iniciamos las actividades en la primera semana de agosto y las desarrollamos hasta diciembre de 2023. Planificamos 36 horas de clases presenciales y las complementamos con 4 horas de actividades realizadas en casa. Además, diseñamos actividades de sondeo con preguntas objetivas, orientadas a simular las pruebas de comprensión lectora del ENEM y de la UECE.

Además de revisar contenidos léxicos y gramaticales propios de las clases de ELE, aplicamos estrategias de comprensión lectora (skimming, scanning y prediction) y utilizamos recursos multisemióticos junto con diversos géneros textuales - como noticias, artículos de periódico, historietas, crónicas, narrativas, biografías, bulas, poemas, cuentos, anuncios publicitarios y señales - para captar la atención de los aprendientes e involucrarlos activamente en el proyecto. Cada cuatro clases, aplicamos una prueba de sondeo para acompañar y evaluar su progreso, con preguntas elaboradas en el mismo nivel y formato que los exámenes de la Universidade Estadual do Ceará (UECE) y del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM).

A continuación, presentamos el esquema que hemos elaborado, el cual se inspira en el modelo propuesto por Dolz, Schneuwly y Noverraz (2004), y que hemos adoptado como estrategia didáctica para llevar a cabo nuestro proyecto de intervención:



Fuente: Elaboración propia

Para una mejor comprensión, veamos el plan general del curso:

MES	CLASES / TEMAS	CARGA HORARIA
ENERO	PRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL A LOS ALUMNOS	2 horas
	EL CONTEXTO DE LOS EXÁMENES DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD	
FEBRERO	ACERCAMIENTO INICIAL A LOS GÉNEROS LITERARIOS Y NO LITERARIOS	4 horas
MARZO ABRIL MAYO JUNIO	PRESENTACIÓN DE GÉNEROS INICIALES: NARRATIVA Y CRÓNICA	2 horas
	MÓDULO I	
AGOSTO		
Fechas	Clase 01: Estrategias de comprensión lectora	

(3/08)		
(10/08)	Clase 02: Comprensión de lectura - <i>Profedelee</i>	10 horas
(17/08)	Clase 03: Los recursos multi semióticos	
(24/08)	Clase 04: Ejercicios de comprensión lectora – ENEM	
(31/08)	Clase 05: Exámenes de sondeo	
	MÓDULO II	
SEPTIEMBRE		06 horas
(07-festivo)	Clase 06: Tipología textual	
(14/09)	Clase 07: Concepto, lectura y análisis de textos literarios y no literarios	
(21/09)	Clase 08: Ejercicios de comprensión de lectura – UECE	
(28/09)		
OCTUBRE		06 horas
(05/10)	Clase 09: Análisis de historietas	
(12-festivo)		
(19/10)	Clase 10: Lectura y análisis de poemas en español	
(26/10)	Clase 11: Exámenes de sondeo	
	MÓDULO III	
NOVIEMBRE		
(02 – festivo)		

(09/11)	Clase 12: Géneros textuales	08 horas
(16/11)	Clase 13: Ejercicios de comprensión de lectura – UECE	
(23/11)	Clase 14: Lectura y análisis de anuncios publicitarios y placas en español	
(30/11)	Clase 15: Exámenes de sondeo	
MÓDULO IV		
DICIEMBRE		
días (07/12)	Clase 16: Lectura y análisis de textos periodísticos	06 horas
(14/12)	Clase 17: Lectura y análisis de cuentos en español	
CULMINACIÓN		
(21/12)	Clase 18: RUEDA DE CONVERSA (REFLEXIÓN EN GRUPO SOBRE LOS APRENDIZAJES)	02 horas

Fuente: elaboración propia

Impartimos todas las clases en lengua española, aunque en algunos momentos recurrimos a la lengua materna para repasar de forma más clara o para comparar ciertos conocimientos que no logramos explicar adecuadamente en la lengua meta. Durante todo el cursillo, los alumnos participaron activamente en las actividades propuestas y resolvieron sus dudas con interés. Sin embargo, identificamos dos momentos que no habíamos incluido en nuestra planificación: el primer ocurrió en los días previos a los exámenes vestibulares, entre las clases 11 y 15, cuando los alumnos mostraron mucha ansiedad y, durante ese período, se involucraron más y demostraron mayor

preocupación por los contenidos que enseñamos. Después de los exámenes, notamos que los estudiantes participaron menos y se mostraron desmotivados, quizás debido al estrés acumulado y a la sensación de que ya habían hecho todo lo que estaba en sus manos.

Luego de finalizar todas las clases del curso, tuvimos un momento de agradecimiento y entrega de certificados. Emitimos un certificado de participación a cada estudiante que asistió y participó activamente en el proyecto. En total, se emitieron y entregaron alrededor de 150 certificados de participación. A continuación, describiremos cada módulo de nuestra propuesta didáctica.

4.1 Presentación de la situación inicial a los alumnos

La lectura y la comprensión lectora son pilares fundamentales en el proceso educativo, ya que no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también promueven habilidades críticas y creativas esenciales para el desarrollo integral del individuo. Según Solé (1997), la comprensión lectora es un proceso dinámico que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto, lo que permite la construcción de significados y el aprendizaje significativo.

Desde una perspectiva interaccionista, Vygotsky (1978) destaca la relevancia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo, señalando que el aprendizaje se da a través de la mediación y la interacción con otros. En este marco, la lectura se convierte en una herramienta clave para establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos, promoviendo no solo el aprendizaje individual, sino también el colectivo.

Por esa perspectiva, fomentar la lectura y trabajar en la mejora de la comprensión lectora no es solo un objetivo académico, sino una necesidad pedagógica y social que, dentro del enfoque interaccionista, potencia el desarrollo del pensamiento crítico, la participación activa en los procesos educativos, y el aprimoramiento de las relaciones interpersonales. Como menciona Bruner (1986), el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento, y la lectura es una vía privilegiada para alcanzar este propósito.

Basados en esta comprensión, en nuestro primer acercamiento hacia los

alumnos, presentamos nuestro plan de acción y nuestro objetivo. Inicialmente, explicamos las dificultades que habíamos observado, durante las clases de español, y, en consecuencia, el diseño de nuestro curso como propuesta de intervención didáctica con el fin de superar dichas dificultades observadas. Frente a nuestra exposición, los alumnos se mostraron receptivos y hablaron sobre sus expectativas relacionadas a los exámenes de acceso a la enseñanza superior.

4.2 Módulo I - Introducción a la comprensión lectora

En el primer módulo de nuestra secuencia didáctica, se introdujo a los alumnos el concepto de comprensión lectora y su relevancia, fundamentada en las ideas de Daniel Cassany (2006). Además, se presentaron las estrategias de *prediction*, *skimming* y *scanning*, técnicas que, aunque surgieron en el ámbito de la enseñanza del inglés, pueden aplicarse a cualquier idioma por su efectividad para mejorar tanto la comprensión como la velocidad de lectura. Estas estrategias permiten abordar los textos de forma activa y estructurada:

La estrategia de predicción se basa en anticipar el contenido del texto antes de leerlo completamente. Para aplicarla, se invita al lector a observar elementos como títulos, subtítulos, imágenes, gráficos u otros recursos visuales, formulando hipótesis sobre el tema o propósito del texto. Además, se promueve la realización de preguntas que guíen la lectura, tales como: "¿De qué tratará este texto?" o "¿Qué información espero encontrar?". Esta técnica resulta especialmente útil antes de abordar textos informativos, narrativos o académicos, ya que permite activar los conocimientos previos relacionados con el tema.

Por su parte, la estrategia *skimming* consiste en realizar una lectura rápida con el objetivo de obtener una idea general del contenido. Se logra mediante la identificación de partes clave del texto, como el título, los subtítulos y las primeras y últimas oraciones de cada párrafo, dejando de lado los detalles y enfocándose en las palabras clave. Esta estrategia es particularmente adecuada para determinar la relevancia de un texto frente a un objetivo específico o al repasar material previamente estudiado, como ocurre en contextos académicos o preparatorios.

La técnica de *scanning* está orientada a localizar información específica en un texto de manera eficiente. Para ello, es fundamental tener claro el dato que se busca, como una fecha, un nombre o una cifra, y recorrer visualmente el texto hasta encontrar dicha información, evitando la lectura completa del contenido. Esta estrategia es especialmente útil al trabajar con tablas, listas o documentos extensos, así como al responder preguntas de comprensión que demandan la localización de detalles puntuales.

Además, se presentaron los recursos multisemióticos, destacando su uso en exámenes de ingreso a la universidad, como el ENEM, donde estos recursos son esenciales para interpretar información integrada en textos, imágenes, gráficos y diagramas. En preparación para el examen de sondeo, que se realiza al final de cada módulo, diseñamos una clase específica con ejercicios de comprensión lectora basados en preguntas de ediciones anteriores del ENEM. La selección de estas preguntas se realizó considerando los contenidos previamente abordados en las clases, lo que permitió a los estudiantes aplicar de manera práctica las estrategias aprendidas. Esta clase recibió el nombre de "Ejercicios de comprensión lectora ENEM", consolidando así los aprendizajes adquiridos.

Para finalizar el módulo, se aplicó un examen de sondeo compuesto por 15 preguntas, con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes después de cinco clases. Los resultados mostraron una mejora significativa en el desempeño, evidenciando el impacto positivo de las estrategias y metodologías implementadas.

4.3 Módulo II - Desarrollando las competencias lectoras y de análisis textual

El módulo dos, que abarcó desde la clase seis hasta la clase once, se centró en desarrollar competencias lectoras y de análisis textual, abarcando contenidos como tipos textuales, análisis de textos literarios y no literarios, ejercicios de comprensión lectora orientados al ingreso a la UECE, análisis de historietas, lectura y análisis de poemas en español, y un examen de sondeo final. Las actividades se diseñaron siguiendo la perspectiva de Dolz y Schneuwly (2004), quienes destacan que “las secuencias didácticas tienen como objetivo principal la apropiación de competencias discursivas

mediante la participación en situaciones de aprendizaje progresivas” (p. 89). Nos apoyamos también en las ideas de Cassany (2006), quien considera la lectura como un proceso dinámico en el que “interpretar un texto no es solo descifrar signos, sino construir significados a partir de los conocimientos previos y el contexto” (p. 95).

En la clase sobre tipología textual, el propósito fue que los estudiantes reconocieran las cinco principales tipologías textuales, con el propósito de que supieran cómo estas aparecen en el ENEM y en otros exámenes de ingreso universitario. Las actividades incluyeron análisis de textos multimodales, permitiendo a los estudiantes identificar las estructuras predominantes de los textos y aplicar estrategias para responder preguntas de diversas tipologías. Según Cassany (2006, p. 122), “trabajar con tipologías textuales permite entender cómo los textos organizan el contenido según su intención comunicativa, lo que facilita tanto la producción como la comprensión”.

En la clase dedicada al estudio de textos literarios y no literarios, se presentaron sus características principales y se trabajó en el desarrollo de la inferencia y el análisis de sentidos literal y figurado, figuras de lenguaje y funciones del lenguaje. Dolz y Schneuwly (2004, p. 143) señalan que “la comprensión de textos literarios implica no solo reconocer su estructura, sino también interpretar sus valores culturales y estéticos”. A través de textos verbales y no verbales, los estudiantes adquirieron herramientas para diferenciar entre los textos, identificando sus características y funciones.

En la clase de ejercicios de comprensión lectora para el vestibular de la UECE, los estudiantes trabajaron con preguntas tomadas de exámenes anteriores, con el objetivo de entrenar sus habilidades de lectura e interpretación. Las actividades se realizaron de manera grupal, siguiendo la recomendación de Dolz y Schneuwly (2004) de que “el aprendizaje colaborativo favorece la construcción conjunta de competencias discursivas” (p. 101). Las preguntas fueron proyectadas en el aula, y los estudiantes discutieron las posibles respuestas, promoviendo una reflexión activa y participativa.

Durante las clases del análisis de historietas, se abordaron las obras de Gaturro y Mafalda, enfocándose en sus elementos narrativos y visuales, como viñetas, globos de diálogo, onomatopeyas e imágenes. Cassany (2006) afirma que “los textos multimodales integran elementos visuales y lingüísticos que requieren una lectura crítica y un análisis detallado” (p. 110). A través de esta actividad, los estudiantes

identificaron los temas y mensajes de las historietas, además de reflexionar sobre las técnicas empleadas por sus autores.

En la penúltima clase, dedicada a la lectura y análisis de poemas en español, los estudiantes trabajaron con autores como Federico García Lorca, Pablo Neruda y Antonio Machado, analizando figuras literarias, temas y estructuras poéticas. El objetivo fue reforzar conceptos como verso, estrofa, rima, métrica, y figuras como metáfora, símil y personificación. Dolz y Schneuwly (2004, p.167) resaltan que “la poesía ofrece una oportunidad única para trabajar el lenguaje en su dimensión estética y reflexiva”, lo que permitió a los estudiantes profundizar en el análisis crítico.

El módulo fue concluido con un examen de sondeo que incluyó 15 preguntas diseñadas para evaluar el aprendizaje adquirido. Los resultados evidenciaron una mejora significativa, especialmente en ejercicios relacionados con poemas e historietas. Este progreso confirma la efectividad de las estrategias implementadas, demostrando que, como señala Cassany (2006, p. 134), “la práctica constante y guiada en situaciones auténticas de lectura mejora tanto la velocidad como la precisión en la comprensión”.

4.4 Módulo III - Ejercicios de comprensión lectora orientados a los exámenes vestibulares

Este módulo estuvo compuesto por cuatro clases, desarrolladas desde la clase doce hasta la clase quince, abarcando contenidos relacionados con los géneros textuales, ejercicios de comprensión lectora orientados al examen de ingreso a la Universidad Estatal de Ceará (UECE), análisis de anuncios publicitarios y placas, y culminando con un examen de sondeo. Las estrategias pedagógicas y objetivos fueron fundamentados en autores como Dolz y Schneuwly (2004) y Solé (1997), quienes aportan perspectivas teóricas sólidas en el ámbito de la enseñanza de la lengua.

En la primera clase, se presentaron y analizaron las características principales de los géneros textuales en que predominan secuencias del tipo narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo e instructivo. Esta actividad tuvo como objetivo fomentar habilidades críticas y creativas en los estudiantes, basándose en la afirmación de Dolz y Schneuwly (2004, p. 78) de que “los géneros textuales constituyen herramientas esenciales para trabajar la producción, recepción y análisis textual en contextos comunicativos reales”. La clase se desarrolló mediante una exposición apoyada en

recursos audiovisuales, promoviendo la activación de conocimientos previos y el análisis colectivo. Según Solé (1997, p. 23), “el desarrollo de estrategias de comprensión lectora requiere el contacto directo con diferentes tipos de textos y la reflexión sobre sus características”.

En la segunda clase, se abordaron ejercicios de comprensión lectora enfocados en el formato del examen de ingreso a la UECE. El propósito fue familiarizar a los estudiantes con las características específicas de la prueba, además de brindar información sobre horarios, etapas del proceso y cursos ofrecidos por la universidad. En esta línea, Dolz y Schneuwly (2004, p. 91) sostienen que “las tareas auténticas y contextualizadas permiten que los estudiantes desarrollen competencias lectoras y comunicativas, al mismo tiempo que se preparan para contextos evaluativos reales”. Este enfoque también buscó reducir la ansiedad, preparando a los estudiantes no solo académicamente, sino también emocionalmente.

La tercera clase tuvo como objetivo desarrollar habilidades de lectura crítica mediante el análisis de anuncios publicitarios y placas, géneros que suelen presentar desafíos interpretativos significativos en los exámenes de ingreso. Para ello, se trabajó con imágenes en diversos formatos, identificando elementos persuasivos y estrategias discursivas. Solé (1997, p. 45) destaca que “los textos multimodales son esenciales para ampliar las competencias lectoras, ya que exigen una interpretación que integra diferentes códigos y niveles de significación”. Esta actividad promovió una reflexión crítica sobre la eficacia comunicativa de los textos analizados.

Este módulo también fue concluido con un examen de sondeo diseñado para evaluar el progreso de los estudiantes en términos de lectura, interpretación de enunciados y llenado correcto del gabarito. Según Dolz y Schneuwly (2004, p. 103), “la evaluación integrada al proceso formativo no solo mide resultados, sino que también permite a los estudiantes reflexionar sobre su aprendizaje y mejorar sus competencias de manera continua”.

4.5 Módulo IV - Lectura y el análisis de cuentos y textos periodísticos

En el Módulo IV, que comprendió las clases decimosexta y decimoséptima, se trabajaron actividades centradas en la lectura y el análisis de textos periodísticos, así como en la interpretación de cuentos en español. Propusimos siempre actividades en

consonancia con el modelo interaccionista, que entiende el lenguaje como una herramienta social para la construcción de conocimientos (Cassany, 2006, p. 12).

En la primera clase de este módulo, el objetivo principal fue desarrollar habilidades de lectura crítica y análisis de textos periodísticos. Los estudiantes identificaron las características, estructuras y propósitos de este tipo de textos, diferenciando entre objetividad y subjetividad, y evaluando la credibilidad de las fuentes. Esta práctica siguió los planteamientos de Dolz y Schneuwly (2004), quienes proponen secuencias didácticas diseñadas para fomentar competencias comunicativas a partir de contextos reales. Además, se promovió la reflexión sobre el contenido y la perspectiva de los textos, en consonancia con la propuesta de Cassany (2006), que enfatiza la importancia de cuestionar los discursos para revelar sus valores subyacentes.

En la segunda clase, los estudiantes trabajaron con cuentos de Gabriel García Márquez, tales como *Un día de estos* (1962) y *La prodigiosa tarde de Baltazar* (1962). El objetivo fue que, además de comprender y analizar el contenido, identificaran elementos literarios como personajes, trama, ambiente y estructura. El análisis se realizó en grupos, y los resultados fueron presentados al resto de la clase, generando discusiones que enriquecieron la interpretación colectiva de los textos. Esta dinámica no solo fomentó el aprendizaje colaborativo, sino que también permitió a los estudiantes reflexionar críticamente sobre sus procesos de lectura, en línea con las ideas de Cassany (2006).

En este módulo, se decidió no aplicar el examen diagnóstico inicialmente planificado, posponiéndolo para la actividad final. Esta decisión respondió a las necesidades de los estudiantes, quienes mostraban signos de cansancio tras haber participado en exámenes externos, como el ENEM y la UECE. Según Dolz y Schneuwly (2004), es esencial adaptar las estrategias didácticas a las condiciones y contextos de los alumnos para favorecer su aprendizaje y bienestar.

4.6 Culminación

En la última sesión del cursillo, aplicamos el examen diagnóstico que había quedado pendiente en el módulo anterior. Así que nuestra propuesta final de actividad consistió, además, del último examen con cuestiones de sondeo sobre el contenido,

también de una autoevaluación oral de los estudiantes, sobre el provecho que han sacado del cursillo para su aprendizaje de la lengua española.

Posteriormente, realizamos el cierre del proyecto, el cual incluyó un convivio con una merienda y la entrega de certificados de participación. Este momento fue significativo y muy enriquecedor, ya que los estudiantes expresaron su gratitud de manera genuina. Entre los comentarios destacados, mencionaron: “Muchas gracias, profesores; este curso nos ayudó mucho en la preparación para la prueba de español de los vestibulares y también fue de gran utilidad para el área de portugués”.

Estas palabras reflejan el impacto positivo que tuvo el cursillo, no solo en el ámbito del aprendizaje de la lengua extranjera, sino también en el fortalecimiento de habilidades lingüísticas en su lengua materna. Este resultado evidencia el éxito de la metodología aplicada, así como el compromiso tanto de nosotros como docentes como de los estudiantes. La experiencia, por lo tanto, no solo cumplió con los objetivos académicos establecidos, sino que también contribuyó al desarrollo personal y académico de los participantes, marcando un cierre significativo para este proceso formativo.

5. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la experiencia vivida durante la implementación del proyecto de intervención y de las observaciones realizadas a lo largo del proceso, fue posible identificar indicios de avances en el compromiso y en el desempeño de los estudiantes frente a las actividades propuestas. Si bien no disponemos de datos cuantitativos sistematizados provenientes de los exámenes de sondeo que permitan verificar de manera objetiva los resultados alcanzados, las mejoras observadas en las producciones escritas, así como las devoluciones verbales espontáneas de algunos estudiantes, sugieren una posible contribución positiva del cursillo “Comprensión Lectora en Español” en el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión e interpretación textual. En este sentido, consideramos que la experiencia resultó pedagógicamente significativa tanto para los discentes como para los residentes involucrados.

El § 2 del art. 1 de la Ley 11.788/2008 dice que “La pasantía tiene como objetivo el aprendizaje de competencias propias de la actividad profesional y de la

contextualización curricular, visando el desarrollo del estudiante para la vida cívica y laboral”, en vista de lo que la ley pretende para la pasantía, nos damos cuenta de que con la experiencia en el Programa de Residencia Pedagógica (PRP), vamos más allá de lo que la ley apunta para la formación docente. Creemos que es una oportunidad para tener “una nueva mirada sobre la enseñanza, el aprendizaje y el papel del educador” (Passerini, 2007).

Sentimos que vamos más allá, porque dentro del programa pasamos por varias etapas que son necesarias para la formación docente y nos hacen crecer dentro de la profesión, obteniendo una mirada más efectiva y objetiva de la educación. En el curso “Comprensión lectora en español”, observamos que hubo compromiso tanto por parte nuestra como por parte de los estudiantes con relación a la enseñanza-aprendizaje del contenido y lo que este contenido podría beneficiar al resolver los exámenes de ingreso a la universidad.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este trabajo, queda clara la importancia de esta actividad, que trae inmensos beneficios para el aprendizaje, para la mejora de la enseñanza y sobre todo para el pasante. Los mayores beneficiarios serán la sociedad y, en particular, la comunidad a la que se destinan los profesionales que egresan de la universidad.

REFERENCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **As dimensões comunicativas não ensinam línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ARAGONÉS, J. P. **Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI**. Madrid: La Muralla, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3–4, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em: 29 jun. 2025.
- BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital n.º 24/2022** – Chamada pública para apresentação de projetos institucionais no âmbito do Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.
- CASSANY, D. **Entre líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.
- CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 2003.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Tradução de Teresa Colomer; Oriol Guasch. Madrid: Celeste Ediciones, 1996.
- DÍAZ, L.; ECHEVERRI, C. **Enseñar y aprender, leer y escribir: una propuesta a partir de la investigación**. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999.
- DÍAZ BARRIGA, F. **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista**. 2. ed. México: McGraw-Hill, 2002.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Secuencias didácticas para la oralidad y la escritura: presentación de un procedimiento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). Géneros orales y escritos en la escuela. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

MENDOZA, M. G. **A leitura como processo de construção de sentidos**. In: PRADO, J. W.; ARAGONÉS, J. P. Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI. Madrid: Narcea, 2004.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ANEJOS – Muestra del Certificado de participación




CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

**COMPREENSÃO DE LECTURA
EN ESPAÑOL**

Certificamos que _____ concluiu de forma satisfatória sua participação no minicurso “Comprensión de lectura en español”, ofertado pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo núcleo de Língua Espanhola, da Universidade Federal do Ceará - UFC. O referido minicurso foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Ícaro de Sousa Moreira, no período de 03 de agosto a 21 de dezembro de 2023, com a carga horária total de 40 h/a.

Fortaleza, 14 de dezembro de 2023.

Maria Valdênia Falcão do Nascimento

 Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento
 Coordenadora do subprojeto de Espanhol do PRP - CAPES/UFC

Jéssika de Oliveira Brasil

 Profa. Ma. Jéssika de Oliveira Brasil
 Preceptora do subprojeto de Espanhol do PRP - CAPES/UFC

Conteúdo programático:

- Aula 01: Estratégias de comprensión lectora
- Aula 02: Comprensión de lectura - *Profedelee*
- Aula 03: *Los recursos multisemióticos*
- Aula 04: *Ejercicios de comprensión lectora – ENEM*
- Aula 05: Exámenes de sondeo
- Aula 06: Tipología textual
- Aula 07: Concepto, lectura y análisis de textos literarios y no literarios
- Aula 08: Ejercicios de comprensión de lectura – UECE
- Aula 09: Análisis de historietas
- Aula 10: Lectura y análisis de poemas en español
- Aula 11: Exámenes de sondeo
- Aula 12: Géneros textuales
- Aula 13: Ejercicios de comprensión de lectura – UECE
- Aula 14: Lectura y análisis de anuncios publicitarios y placas en español
- Aula 15: Exámenes de sondeo
- Aula 16: Lectura y análisis de textos periodísticos
- Aula 17: Lectura y análisis de cuentos en español
- Aula 18: Repaso y Actividades de sondeo y finalización del curso