

ESPACIOS DE REFLEXIÓN Y APRENDIZAJE RELACIONADOS CON LA LECTURA DE TEXTOS DISCIPLINARES

SPACES FOR REFLECTION AND LEARNING RELATED TO THE READING OF DISCIPLINARY TEXTS

María Amalia Soliveres, Ana María Guirado,
Carla Inés Maturano y Daniela Paola Quiroga

RESUMEN

La lectura de textos de manuales escolares constituye un modo usual de aproximación al objeto de conocimiento en las distintas asignaturas y, a su vez, una fuente de dificultad que impacta en los aprendizajes. Para contribuir a mejorar este problema, resultaría conveniente que el docente disciplinar se ocupara de trabajar explícitamente la lectura en las clases. Con el objetivo de reflexionar y aprender sobre la lectura de dichos textos, diseñamos y aplicamos una propuesta de formación docente continua con docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos. Los resultados obtenidos sugieren que los participantes lograron reflexionar y enriquecer su propio proceso lector y diseñar propuestas didácticas facilitadoras de la comprensión y del aprendizaje a partir de la lectura de textos disciplinares.

Palabras claves: Lectura, disciplinas, reflexión, aprendizaje, docentes

ABSTRACT

Reading texts from school textbooks constitutes a current means of approaching knowledge in the different school subjects and, at the same time, a source of difficulty that has an impact on learning. To contribute to the betterment of this problem, it would be convenient that the teachers of science taught reading skills explicitly in their classes. With the aim of reflecting on and learning about the characteristics of such texts, we designed and applied a proposal of continuous teacher development with teachers of different disciplines and school levels. The results obtained suggest that the participants could reflect on and enrich their own reading process and design didactic activities which could facilitate reading comprehension and learning from the reading of disciplinary texts.

Keywords: Reading comprehension, disciplines, reflection, learning, teachers

Fecha de aceptación: 07.04.2015

Aprobado: 22.06.2015

INTRODUCCIÓN

Uno de los modos de aproximación al objeto de conocimiento en las distintas asignaturas de la escuela es la lectura de textos de manuales escolares. Sin embargo, numerosos estudios dan cuenta de diversas dificultades en las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes, las cuales impactan en los aprendizajes (Parodi, 2005; Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009; Macías y Maturano, 2010; Carlino, 2012). Para contribuir con el mejoramiento de estas habilidades, convendría que el docente disciplinar se ocupara de trabajar explícitamente la lectura en las clases. Debido a que la formación inicial del profesorado en general no prepara a los futuros docentes como lectores y escritores en sus respectivas disciplinas (Dubois, 2011), consideramos necesario generar espacios de actualización respecto de cómo trabajar los contenidos en el aula proponiendo actividades que favorezcan la comprensión lectora. Como señala Moreno (2003:27), [...] *“no todos los profesores somos profesores de Lengua, pero sí lo somos de lectura comprensiva, pues sin ésta, no es posible aprendizaje alguno”*.

Desde la perspectiva de que los docentes de todos los espacios curriculares deberían promover habilidades de comprensión lectora a partir de los textos específicos de cada asignatura, nuestro equipo de trabajo desarrolla acciones para contribuir con la formación docente continua en relación con la lectura de textos expositivos de los manuales escolares y con las estrategias que se podrían usar en el aula para leer y aprender desde este tipo de textos. En este artículo presentamos el trabajo realizado con docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos desde el análisis de sus reflexiones y aprendizajes.

MARCO TEÓRICO

La lectura es un instrumento que permite no sólo acceder a la información, sino también transformar dicha información en conocimiento. Consideramos la lectura como una transacción entre el texto y el lector, como un proceso complejo, dinámico, interactivo y constructivo. Así, el lector construye significados relacionando las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos lingüísticos, del tema y del mundo (Goodman, 1996). El proceso de comprensión de un texto implica una compleja interacción de estrategias que procesan información para construir significados, en función del texto con el que se interactúa. En el caso de la lectura en el ámbito académico o lectura para aprender se involucra un pensamiento reflexivo, analítico y crítico de parte de un lector intencional, autónomo e independiente y, en consecuencia, responsable de su propio aprendizaje (López, 1997).

Coincidimos con Solé y Castells (2004) en que la lectura tiene restricciones propias que dependen del ámbito disciplinar, en oposición a una visión simplificada que considera que se aprende a leer y a escribir en la clase de Lengua y ese conocimiento luego se transfiere a cualquier ámbito. Espinoza (2006), investigando en el área de la enseñanza de las Ciencias Naturales, señala que cuando se concibe una secuencia didáctica que requiere leer textos disciplinares, a menudo, la lectura no se incluye como un contenido a enseñar. Esta afirmación se basaría en considerar que la interpretación de un texto no está relacionada con los contenidos disciplinares y que se aprende a leer en un momento de la vida y no a través de un proceso que se profundiza en cada acto de lectura.

Según Petrosino (2010), la enseñanza de una disciplina debería incorporar necesariamente actividades para enseñar a leer e interpretar los tipos de textos que expresan el conocimiento de esa disciplina. Los docentes de las disciplinas en su práctica profesional deberían orientar a los estudiantes en la lectura, pero no han sido preparados para hacerlo en su formación de grado (Lotti de Santos et al., 2008). Por esto, generalmente acuden en las distintas áreas a proponer tareas en las que predominan actividades de reproducción que no contribuyen a la comprensión profunda de un texto (Solé y Castells, 2004). Para que el docente disciplinar considere la lectura como contenido a enseñar, es necesario que adquiera conocimiento acerca de las particularidades de los textos científicos. Según Espinoza, Casamajor y Pitton (2009), aunque esto no aseguraría la capacidad para resolver los problemas involucrados en la lectura, permitiría iluminar la complejidad que encierra leer este tipo de textos.

Durante el proceso educativo, los estudiantes se ven expuestos a la lectura de diferentes tipos textuales, siendo los textos narrativos y expositivos los que se utilizan con mayor frecuencia (Escudero y León, 2007). Los textos narrativos suelen leerse y analizarse en las clases de Lengua. En cambio, según los autores mencionados, los textos expositivos se conciben como fuentes de adquisición de nueva información en diversas materias como Ciencias Sociales, Física o Historia. En consecuencia, se pueden considerar como instrumentos al servicio del aprendizaje de nuevos conceptos y hechos. Entre los aspectos lingüísticos y textuales de estos textos, podemos resaltar los siguientes: tendencia a la precisión léxica con abundancia de tecnicismos; predominio del presente y del futuro del modo indicativo; marcas de modalización; uso de la tercera persona, la primera del plural y formas impersonales; presencia de conectores lógicos y organizadores textuales, entre otras. Comparados con los textos narrativos, los expositivos requieren una lectura más lenta, permiten hacer menos predicciones, suscitan menos inferencias y necesitan de una lectura atenta a las claves lingüísticas que dan orden y continuidad a las ideas (Sánchez Miguel, 1998).

De acuerdo con Meyer (1985), se pueden identificar cinco tipos básicos de organización de la información o estructuras del texto expositivo: (a) descripción (agrupa los elementos en torno a una determinada entidad como rasgos, atributos o características); (b) comparación (señala las diferencias y/o similitudes entre dos o más entidades o fenómenos); (c) colección (puede ser secuencia -los argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal o a través de un vínculo de simultaneidad- o clasificación -la agrupación se produce mediante un lazo asociativo específico-); (d) causación o antecedente/consecuente (contiene dos categorías: una relación temporal en la que los antecedentes preceden a los consecuentes y vínculos causales o cuasi-causales en los que los antecedentes facilitan o son una condición necesaria y suficiente para que aparezcan los consecuentes); (e) problema-solución (ordena la información de un texto en torno a dos categorías básicas -problema y solución- de manera similar a la causal si se considera que el problema es un antecedente para la solución). El patrón de organización de la información de los textos expositivos de manuales escolares que se utilizan al leer para aprender en las diferentes disciplinas, a veces, no es fácilmente perceptible. Esto podría deberse a la falta de una estructura dominante, a la ausencia de marcas explícitas de estructura, a fallas en la progresión temática, entre otros factores, lo cual requeriría que el docente proponga tareas específicas cuando el lector no posea las estrategias necesarias para abordar las dificultades y comprender el texto (Petrosino, 2010). Para que la lectura sea incluida como un contenido a enseñar en las distintas materias, no sólo es necesario considerar las características propias del texto disciplinar, sino también planificar una secuencia de aprendizaje que tenga en cuenta diferentes momentos: prelectura, lectura y poslectura. En la prelectura, el estudiante explora globalmente el texto, predice la organización y el contenido del mismo, y recupera los conocimientos previos sobre el tema. Se activan en esta etapa operaciones de descubrimiento, de exploración del material y de anticipación de los datos por medio de la formulación de hipótesis sobre el tema del texto. En la lectura, el alumno infiere el significado de palabras, identifica las relaciones lógicas entre las ideas, reconoce el tema de cada párrafo, jerarquiza la información, entre otras tareas. En esta etapa se confirman o rectifican las predicciones de la etapa de prelectura sobre la información proporcionada en el texto. A su vez, el docente debería guiar el proceso de lectura en esta etapa para favorecer la comprensión de manera que los alumnos puedan construir finalmente el significado del texto. En la poslectura, se promueve una relectura del texto para buscar detalles, verificar hipótesis, entre otras actividades. En esta etapa se fomenta en los estudiantes una actitud reflexiva luego de su interacción con la información presentada en el texto (Gispert y Ribas, 2010).

Teniendo en cuenta lo mencionado, surge la necesidad de generar espacios de reflexión y aprendizaje, para involucrar a los docentes en el trabajo con textos disciplinares a fin de que elaboren propuestas didácticas como alfabetizadores de los textos escolares de cada área. Una de las formas de promover estos espacios es a través de la modalidad taller.

En la literatura existente encontramos diversas maneras de considerar la modalidad taller. Así, Ander-Egg (1994) lo define como una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Urrego Tobón (2011) considera el taller como un espacio para la reflexión, el debate y la confrontación de ideas con el objetivo de construir una comunidad de aprendizaje en la que se favorezca el desarrollo de competencias individuales y construcciones colectivas desde las distintas áreas del conocimiento. A su vez, el taller constituye una modalidad de trabajo, cuya elección se fundamenta en tres ejes (Candelo, Ortiz y Unger, 2003; Rodríguez Araya y Fontana Hernández, 2014): (a) brinda un espacio para la atención de las necesidades específicas del grupo; (b) permite la participación a través de un proceso de interacción e intercambio de conocimientos y de experiencias, favoreciendo la motivación, el sentimiento de logro, la empatía y la colaboración de los participantes en un aprendizaje significativo y (c) posibilita la visualización de los dos aspectos anteriores ya que el intercambio promueve, a su vez, que se satisfagan las necesidades específicas de quienes participan. Además, influyen las acciones que el equipo coordinador realice, por un lado, para organizar, conducir y moderar los encuentros, y por otro lado, para generar un clima en el que los docentes puedan expresar sus sentimientos y reflexiones propiciando la construcción de saberes. Por lo tanto, en términos de Lerner, Stella y Torres (2009: 17) [...] *“solo si los docentes se apropian de los conocimientos didácticos disponibles será posible que asuman la responsabilidad de sostener y hacer crecer las transformaciones producidas en su práctica. El proceso formativo teje entonces estrechas relaciones entre los espacios de discusión, reflexión y planificación con los docentes y la realización en el aula de proyectos didácticos”*.

Desde esta perspectiva teórica, nuestro equipo interdisciplinario propuso acciones para formar a docentes como alfabetizadores de los textos de manuales escolares, implementando la modalidad taller, generando espacios de reflexión y aprendizaje mediante la lectura de textos disciplinares, partiendo de un análisis de los mismos y teniendo en cuenta las implicancias didácticas que supone el trabajo con dichos textos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diseñamos y aplicamos una propuesta de formación docente continua con docentes de diferentes disciplinas que se desempeñan en el ciclo básico de la educación secundaria y en el segundo ciclo de la educación primaria. La propuesta consistió en la implementación de un taller cuyos objetivos fueron: actualizar a los docentes como alfabetizadores de sus propios textos disciplinares en aspectos relacionados con la comprensión lectora, analizar las características estructurales y lingüísticas de los textos de manuales escolares que se utilizan en las clases y elaborar propuestas áulicas en las que se favorezca la comprensión lectora y el aprendizaje a partir de estos textos. En función de los objetivos mencionados, organizamos seis encuentros según se consigna en los Cuadros 1 a 6, donde se incluyen los contenidos, actividades presenciales y tareas no-presenciales sugeridas en cada caso.

Encuentro 1: Introducción a la lectura de textos disciplinares	
Contenidos	La comprensión lectora. La lectura de textos disciplinares. Los manuales escolares. Los textos expositivos.
Actividades presenciales	Presentación del taller y del equipo coordinador Encuesta inicial (Anexo 1) Dinámica grupal: trabajo con textos de diferentes géneros ("Fuerzas en la naturaleza" extraído de Tipler, 1994) y "Fuerzas de la naturaleza", extraído de la contratapa del soporte digital de una película de cine) y realización de anticipaciones a partir del paratexto. Discusión y reflexión. Tarea individual: lectura del texto disciplinar "El termómetro que debemos utilizar" (Deprati et al., 2012). Propuesta de actividades por parte de los docentes, para favorecer la comprensión lectora de este texto. Cierre del encuentro.
Tareas no presenciales	Lectura del documento de información: Los textos expositivos.

Cuadro 1: Descripción del primer encuentro

Encuentro 2: Estructura de los textos	
Contenidos	Estructuras del texto expositivo: descripción, comparación, colección (clasificación y secuencia), causación y problema-solución. Características de legibilidad de los textos escolares. Cohesión y coherencia. Léxico específico.
Actividades presenciales	Puesta en común de la actividad no presencial del primer encuentro. Comentario y reflexión sobre algunas respuestas relevantes de la encuesta inicial. Lectura de un texto con estructura de clasificación: trabajo en plenario. Lectura de textos con diferentes estructuras, relevamiento de marcas lingüísticas características e identificación de la estructura dominante (trabajo grupal). Discusión y reflexión. Plenario: puesta en común. Cierre del encuentro. Encuesta (Anexo 2).
Tareas no presenciales	Lectura de un texto escolar a elección del docente e identificación de la estructura dominante y de las marcas lingüísticas correspondientes. Lectura de documentos y bibliografía específica sobre: Etapas de la lectura y comprensión lectora.

Cuadro 2: Descripción del segundo encuentro

Encuentro 3: La prelectura	
Contenidos	Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de prelectura en los alumnos: barrido visual del paratexto, tipografía (mayúsculas, negritas, cursivas, cifras), gráficos, entre otros.
Actividades presenciales	Puesta en común de las actividades no presenciales del segundo encuentro. Comentario y reflexión sobre las respuestas a la encuesta del encuentro anterior. Análisis y reflexión sobre las actividades de prelectura propuestas por los docentes en el primer encuentro para favorecer la comprensión del texto "El termómetro que debemos utilizar". Implementación de la estrategia: "Qué sabemos, qué queremos saber" (Ogle, 1990) como actividad de prelectura. Discusión y reflexión. Cierre del encuentro. Encuesta (Anexo 2).
Tareas no presenciales	Diseño de actividades de prelectura para el texto escolar elegido por el docente. Lectura de documentos y bibliografía específica sobre: El paratexto y la estrategia de Ogle (1990).

Cuadro 3: Descripción del tercer encuentro

Encuentro 4: La lectura	
Contenidos	Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de lectura en los alumnos: identificación del tema de un párrafo, progresión temática, interpretación de referentes contextuales, identificación de las relaciones entre las ideas, conectores lógicos, secuencias de tiempo y espacio, jerarquización de la información, diferencia entre tema e idea principal.
Actividades presenciales	<p>Puesta en común de las actividades no presenciales del tercer encuentro.</p> <p>Comentario y reflexión sobre algunas respuestas a la encuesta del encuentro anterior.</p> <p>Análisis y reflexión sobre las actividades de lectura propuestas por los docentes en el primer encuentro para favorecer la comprensión del texto "El termómetro que debemos utilizar". Propuesta de actividades de lectura para dicho texto por parte del equipo coordinador.</p> <p>Discusión y reflexión.</p> <p>Propuesta de actividades para favorecer la identificación del tema de cada párrafo de un texto y jerarquizar la información para la elaboración de la idea principal.</p> <p>Cierre del encuentro. Encuesta (Anexo 2).</p>
Tareas no presenciales	<p>Diseño de actividades de lectura para el texto escolar elegido por el docente.</p> <p>Lectura de documentos y bibliografía específica sobre: Idea principal.</p>

Cuadro 4: Descripción del cuarto encuentro

Encuentro 5: La poslectura	
Contenidos	Estrategias docentes para favorecer la construcción de estrategias cognitivas de poslectura en los alumnos: formulación de preguntas literales e inferenciales, tipos de respuestas según las preguntas (lexicales, espacio-temporales, extrapolativas y evaluativas), elaboración de organizadores gráficos teniendo en cuenta los esquemas propuestos por Sánchez Miguel (1993) para la estructura de los textos expositivos, producción de un resumen considerando algunas características como: claridad, concisión, objetividad, entre otras.
Actividades presenciales	Puesta en común de las actividades no presenciales del cuarto encuentro. Comentarios sobre las respuestas a la encuesta del encuentro anterior. Análisis y reflexión sobre las actividades de poslectura propuestas por los docentes en el primer encuentro para favorecer la comprensión del texto "El termómetro que debemos utilizar". Propuesta de actividades de poslectura por parte del equipo coordinador. Discusión y reflexión. Propuesta de actividades para favorecer la formulación de preguntas inferenciales. Cierre del encuentro. Encuesta (Anexo 2)
Tareas no presenciales	Diseño de actividades de poslectura para el texto escolar elegido por el docente.

Cuadro 5: Descripción del quinto encuentro

Encuentro 6: Evaluación	
Contenidos	Evaluación consistente en la selección de un texto por parte de los docentes y en la elaboración de actividades de comprensión lectora. Selección del texto mediante un análisis exhaustivo del mismo. Explicitación de los criterios y propósitos de su elección.
Actividades presenciales	Exposición individual de la propuesta por parte de cada docente participante. Instancia de intercambio de opiniones sobre las propuestas por parte de los pares y del equipo coordinador. Discusión y reflexión. Encuesta final (Anexo 3).

Cuadro 6: Descripción del sexto encuentro

Los encuentros fueron conducidos por nuestro equipo de trabajo integrado por docentes universitarios con formación en Ciencias Naturales, Educación y Lingüística. Los integrantes del equipo cumplimos diferentes roles, lo cual permitió que se trabajara la lectura centrada en las características estructurales y lingüísticas de los textos y en los contenidos disciplinares, al mismo tiempo que se hacían señalamientos de la dinámica de trabajo para movilizar el intercambio y la producción entre los docentes participantes, atendiendo a las implicancias didácticas en las futuras prácticas áulicas.

Los encuentros presenciales constituyeron espacios de reflexión y aprendizaje con momentos de trabajo con la clase general a cargo de los coordinadores, (en los que propusimos técnicas de exposición dialogada, discusión grupal, integración de contenidos y análisis crítico de los mismos), discusión entre los docentes participantes en subgrupos (para profundizar el análisis de los textos seleccionados considerando sus propuestas áulicas) y momentos vivenciales (en los cuales buscamos integrar lo teórico con la experiencia personal). Durante estos encuentros, la modalidad de trabajo propuesta enfatizó los propósitos de lectura en relación con los objetivos de aprendizaje, la estructura, el léxico y la complejidad sintáctica de los textos disciplinares, y el diseño de tareas para las distintas etapas de la lectura -prelectura, lectura y poslectura. La modalidad de trabajo en los encuentros presenciales fue similar en todos ellos, en su inicio revisábamos las actividades no presenciales con el objetivo de realizar un seguimiento y compartir las dificultades que pudieran surgir. Posteriormente, se confrontaban con la propuesta del equipo coordinador y nuevamente se sometían a discusión grupal.

Respecto de las instancias no presenciales, en las mismas los docentes participantes leyeron bibliografía específica proporcionada por el equipo coordinador y elaboraron propuestas de comprensión lectora. Las mismas fueron presentadas por escrito, revisadas por el equipo coordinador y puestas a consideración del grupo para su análisis y reflexión en el encuentro siguiente.

Para la recolección de datos implementamos una serie de instrumentos: una encuesta inicial acerca del uso de los manuales escolares en las clases (Anexo 1), encuestas individuales al finalizar cada encuentro (Anexo 2) y una encuesta individual final de reflexión y opinión sobre el taller (Anexo 3). Todo el intercambio producido en el desarrollo de los encuentros fue registrado por escrito.

Trabajamos con un total de cuarenta y un docentes (N=41), de distintas disciplinas, tanto de nivel primario como de nivel secundario que se desempeñan en diversas instituciones escolares de la provincia de San Juan (Argentina). El grupo participante estuvo constituido principalmente por docentes de Ciencias Naturales de nivel secundario y docentes de nivel primario que en este contexto están a cargo de asignaturas por áreas (Lengua/Ciencias Sociales y Matemática/Ciencias Naturales). En menor medida, participaron del taller docentes de Ciencias Sociales y de otras disciplinas de nivel secundario.

Presentamos a continuación algunos resultados de las encuestas implementadas durante el taller, a saber, encuesta inicial, encuestas al finalizar cada encuentro y encuesta final.

RESULTADOS

El análisis de los resultados muestra por un lado, la situación inicial de los docentes participantes respecto del uso de textos de manuales escolares y por otro lado, aspectos referidos a las vivencias y a los procesos de reflexión y aprendizaje de los docentes durante su participación en el taller.

Encuesta inicial

Teniendo en cuenta la encuesta inicial (Anexo 1), respecto de la pregunta referida al material de lectura que utilizan en sus clases, los docentes mencionaron una variedad de fuentes. Los resultados pueden visualizarse en el Gráfico 1, donde mostramos la frecuencia absoluta para cada una de las fuentes, discriminadas según el nivel educativo en que se desempeñan los docentes. Notamos que en ambos niveles utilizan principalmente textos extraídos de manuales, denominados también libros de texto o textos escolares. También hicieron referencia en menor medida a la utilización en el aula de textos provenientes de apuntes escritos por ellos, además de textos extraídos de revistas y diarios. En algunos casos, acuden a Internet (especialmente en nivel secundario) consultando páginas educativas o académicas y excepcionalmente a enciclopedias digitales. Algunos docentes mencionaron trabajar con textos específicos, como por ejemplo, colecciones de libros en el nivel primario o libros universitarios en el nivel secundario; otros mencionaron utilizar todos los materiales nombrados en su conjunto.

Material de lectura

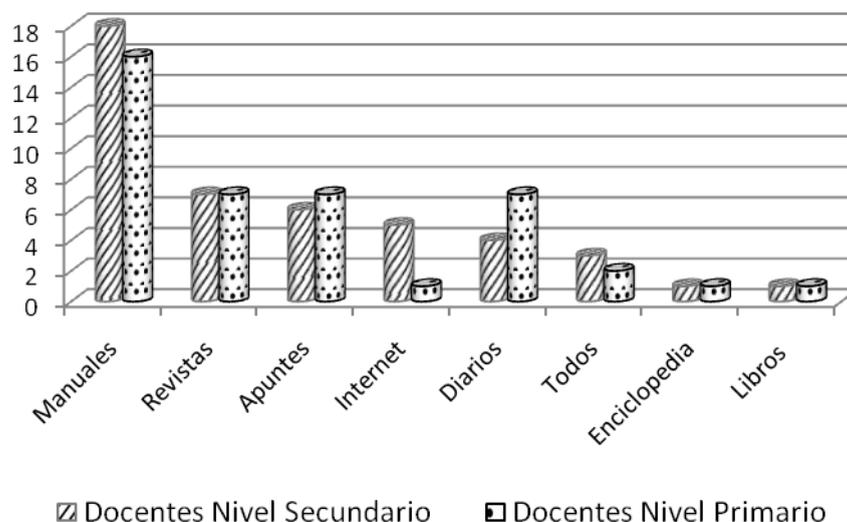


Gráfico 1: Material de lectura que utilizan los docentes en las clases

Respecto de la pregunta relacionada con las actividades que los docentes proponen a los estudiantes en torno a la lectura, hemos categorizado las respuestas obtenidas según se refieran a tareas que involucran comprensión, producción o búsqueda de información en otras fuentes. Las frecuencias correspondientes a cada una de estas categorías son: 57%, 40% y 3% del total de actividades mencionadas, respectivamente. A su vez, hemos subdividido cada una de estas categorías en función de las demandas de las tareas, obteniendo las frecuencias relativas que se muestran en el Gráfico 3, según el siguiente detalle:

1- Actividades de comprensión lectora: (a) análisis del paratexto (título, imágenes); (b) estrategias a nivel lexical (extraer conceptos, buscar términos desconocidos, elaborar glosario); (c) jerarquización de ideas (subrayar, resaltar, identificar ideas principales y secundarias); (d) respuesta a preguntas (responder cuestionarios y guías); (e) otras tareas de diversa complejidad (interpretar, analizar, profundizar, integrar, evaluar).

2- Actividades de producción escrita y oral: (a) elaboración de resumen, síntesis, explicaciones, informes, folletos y otras producciones escritas; (b) confección de organizadores gráficos (esquemas, mapas conceptuales, cuadros comparativos); (c) lectura y exposición oral.

3- Actividades de búsqueda en otras fuentes: (a) tareas de indagación e investigación.

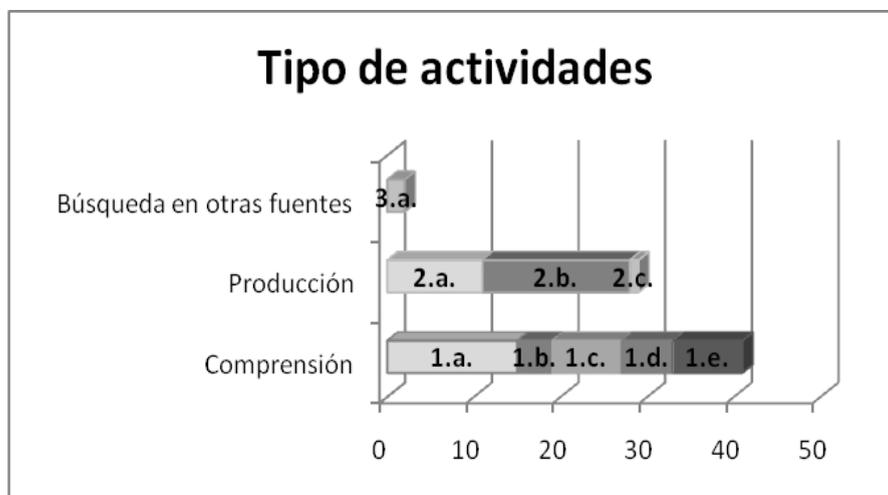


Gráfico 3: Actividades propuestas por los docentes en torno a la lectura

Tal como se puede apreciar en el Gráfico 3, los docentes manifestaron utilizar en el aula una variedad de tareas en torno a la lectura. Sin embargo, un análisis exhaustivo de las actividades propuestas en el primer encuentro del taller por los docentes de esta muestra, realizado por Soliveres, Maturano y Quiroga (2015), sugiere que la mayoría de estas: (a) se encuadra en la etapa de poslectura, (b) se centra en la reproducción de información textual requiriendo un procesamiento a nivel de base del texto y (c) tiene como propósito evaluar la comprensión del texto o el aprendizaje del contenido disciplinar por parte del estudiante, sin una mediación del docente que favorezca estos procesos durante la lectura. Este diagnóstico enfatiza la necesidad de plantear encuentros de discusión en torno al rol del docente disciplinar como mediador y facilitador de la comprensión y el aprendizaje.

Respecto de los criterios de selección de los libros de texto, los docentes manifestaron principalmente que tienen en cuenta el contenido, y que la información sea actualizada, clara y relevante. En segundo término, mencionaron que analizan el vocabulario y la presencia en los textos de actividades, prácticas y figuras. También tienen en cuenta aspectos referidos a sus alumnos, tales como sus capacidades, madurez e intereses. Otros aspectos que surgen en las respuestas tienen que ver con la extensión de los textos (hacen referencia a que prefieren que sean cortos), la editorial o autor y las recomendaciones de otros docentes.

En lo que se refiere a los aspectos que consideran para seleccionar un texto, muchos docentes indicaron criterios similares a los explicitados para la selección del libro de texto. Además de dichos criterios, surgieron también aspectos que se relacionan con la inclusión de ejemplos de la vida cotidiana, el rigor científico y la profundidad.

Encuestas al finalizar cada encuentro

Para presentar los resultados de las encuestas al finalizar cada encuentro tuvimos en cuenta aspectos referidos a: contenidos conceptuales relacionados con la lectura, estrategias de abordaje de la lectura trabajadas en el encuentro, reflexión sobre la propia práctica y sobre los textos escolares. En cada caso, mencionamos algunas respuestas de los docentes en orden decreciente de frecuencia.

Al finalizar el Encuentro 2 (cf. Cuadro 2), referido a la estructura de los textos, los docentes manifestaron que el taller les permitió, en relación con los contenidos: acceder a nuevos conocimientos sobre la estructura y complejidad del texto expositivo; identificar diferentes estructuras del texto expositivo teniendo en cuenta los contenidos disciplinares y los conectores e indicadores para reconocerlas, entre otras. Respecto de las estrategias de abordaje del texto teniendo en cuenta la estructura, los docentes las consideraron novedosas en relación con su manera habitual de trabajar la lectura en las clases ya que dichas estrategias les permitieron darse cuenta de: cómo "leer" un texto para poder identificar la estructura, cómo el análisis de la estructura de los textos facilita la enseñanza de los contenidos disciplinares, cómo el docente puede ser mediador de la lectura del texto, cómo es posible prever las dificultades lectoras que se pueden presentar en los alumnos, entre otras. En relación con la reflexión sobre la propia práctica, los docentes consideraron que el encuentro les proporcionó herramientas que les permitirán en el futuro realizar un análisis de las características estructurales y lingüísticas de los textos antes de presentarlos a sus alumnos. En relación con los textos escolares, los docentes advirtieron la importancia de evaluar la "calidad" de los textos que aparecen en los manuales.

En el Encuentro 3 (cf. Cuadro 3), en el cual trabajamos la instancia de prelectura, los docentes destacaron, en relación con los aspectos conceptuales, la importancia de la prelectura y de la formulación de hipótesis a partir de la exploración del texto. Respecto de las estrategias de abordaje de la prelectura propuestas en el encuentro, los docentes consideraron significativas aquellas destinadas a trabajar los elementos paratextuales y el planteo de actividades específicas para

movilizar el interés en la lectura del texto por parte de los alumnos. En relación con la reflexión sobre la práctica, los docentes hicieron referencia a que la actividad desarrollada en el encuentro les permitió repensar las preguntas que habitualmente realizan a sus alumnos y consideraron la importancia de tener en claro el propósito a partir del cual se plantea la lectura del texto en el aula. Respecto de los textos, manifestaron que la modalidad de trabajo propuesta, les permitió darse cuenta de la diversidad de actividades que se pueden utilizar para trabajar con textos, a pesar de que éstos puedan tener falencias.

En el Encuentro 4 (cf. Cuadro 4), en el cual trabajamos la instancia de lectura los docentes manifestaron, en relación con los contenidos conceptuales, que han aprendido sobre la etapa de lectura, sobre el análisis de un texto expositivo y acerca de la importancia de plantear las actividades de comprensión teniendo en cuenta la estructura del texto. Respecto de las estrategias de abordaje trabajadas, los docentes destacaron la relevancia de la lectura global del texto y consideraron que la estrategia de lectura por párrafos para identificar el tema de cada uno facilitaría la elaboración de la idea principal y la escritura de un resumen. En lo que se refiere a la reflexión sobre la propia práctica, los docentes mencionaron que pudieron repensar la manera habitual en que proponen la lectura en sus clases, reconociendo la importancia de explicitar previamente los objetivos de la lectura, identificar la estructura del texto y los elementos que deben considerar para diseñar actividades que contribuyan a que los alumnos logren una mejor comprensión. También indicaron como importante tener en cuenta las etapas de la lectura y reconocieron su dificultad para diseñar actividades verdaderamente basadas en la información del texto. Respecto de los textos, los docentes expresaron que a partir de las propuestas del encuentro pueden realizar un análisis más detallado de los mismos y aprovecharlos en mayor medida.

En el Encuentro 5 (cf. Cuadro 5) los docentes señalaron que, en relación con los aspectos conceptuales, el encuentro les ha permitido conocer nuevas actividades de poslectura, diferenciar las preguntas literales de las inferenciales, entre otras. En lo que respecta a las estrategias de abordaje de poslectura trabajadas en el encuentro, los docentes indicaron que pudieron aprender acerca del uso del mapa conceptual como herramienta para organizar la información de un texto, de la formulación de preguntas facilitadoras de la comprensión y

de la elaboración de consignas dándole mayor protagonismo al texto y no sólo limitándose, como hasta ahora, a proponer una guía de preguntas sobre información accesoria como tarea de poslectura. En lo referido a la reflexión sobre la propia práctica, los docentes consideraron la importancia de revisar con otros pares la formulación de consignas o preguntas a fin de mejorar la claridad y precisión, teniendo en cuenta los objetivos, la pertinencia y la necesidad de trabajar la poslectura junto con los alumnos para favorecer la comprensión. Respecto de los textos de manuales escolares, los docentes se refirieron a la importancia de la selección de los mismos buscando captar el interés de los estudiantes a partir de su lectura, utilizando el texto como medio tanto para la comprensión como para la evaluación.

Encuesta final

Respecto de la encuesta final (cf. Anexo 3), en relación con la motivación para participar en el taller, los docentes manifestaron: interés por la temática, necesidad de continuar su formación y de aprender a trabajar con textos en las clases, dificultades y falta de motivación de los estudiantes para leer, entre otras. Además, un aspecto que podemos resaltar es que, en todas las encuestas finales, los docentes mencionaron cambios positivos en relación con su concepción de lectura ya que su participación en el taller les permitió acceder a nuevos conocimientos o mejorar sus conocimientos previos acerca de: estructura textual, momentos de la lectura, recursos lingüísticos, preguntas inferenciales y literales, entre otros. Indicaron asimismo, que el taller les permitió construir conocimientos para poner en práctica las estrategias trabajadas durante los encuentros, tanto en el aula como en la evaluación final. Respecto de la dinámica de trabajo, los docentes destacaron que: la escucha de sus inquietudes por parte de los coordinadores les permitió reflexionar sobre la propia práctica docente; la participación activa en cada encuentro favoreció la interacción entre ellos y la diversidad de opiniones; y la modalidad de trabajo, en lo que se refiere al análisis de sus producciones y al planteo de situaciones concretas de lectura (retomando en cada encuentro las actividades del encuentro anterior), les ayudó a ver un "antes" y un "después" en sus propuestas de lectura, favoreciendo con esto la posibilidad de reflexionar y evaluar su tarea docente.

A partir de las respuestas, notamos que las reflexiones realizadas en el taller movilizaron a los docentes a asumir una actitud crítica. Reconocieron limitaciones en sus conocimientos sobre algunos aspectos

de la comprensión lectora, en sus propias habilidades lectoras y en la redacción de consignas para trabajar la lectura en el aula. Luego de

haber participado en los encuentros, mencionaron haber tomado conciencia de la necesidad de revisar las consignas que proponen en el aula y de hacer un análisis más exhaustivo del texto antes de presentarlo a los alumnos. Respecto de la aplicación de las propuestas trabajadas, mencionaron la demanda de tiempo que exige la tarea y las dificultades institucionales relacionadas con las exigencias de desarrollo de gran cantidad de contenidos curriculares y la entrega de evaluaciones en un tiempo preestablecido. En sus respuestas, la mayoría de los docentes consideró que las estrategias propuestas pueden ayudar a los alumnos en el aprendizaje del contenido disciplinar, pero sostienen que necesitarían de una mayor profundización y formación para lograr un mejor dominio de las mismas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La implementación del taller permitió presentar una propuesta innovadora para los docentes respecto de la lectura de textos disciplinares en el aula que favoreció la reflexión sobre sus propios procesos lectores y sus propias prácticas áulicas en relación con la lectura de textos de su disciplina.

Respecto del uso de los manuales, inicialmente los docentes, señalaron tener en cuenta los contenidos como criterio principal de selección del manual y de los textos. La mayoría hizo mención de su utilización en clases y de la propuesta habitual de actividades de comprensión y producción. Sin embargo, en sus reflexiones en el transcurso del taller manifestaron que la mayor parte de las actividades que proponían en torno a la lectura se centraba, fundamentalmente, en la evaluación de la comprensión del texto. Asimismo, indicaron que no era habitual para ellos plantear en el aula actividades mediadoras para favorecer dicha comprensión en la lectura de textos disciplinares.

Otro aspecto a destacar está en relación con los contenidos trabajados en el taller. Gran parte de los docentes manifestó desconocimiento acerca de las estructuras del texto expositivo y que, a partir de haber tomado conciencia de ello, pudieron ver las ventajas de su uso en el aula para la enseñanza y el aprendizaje. Otros contenidos trabajados en el taller que contribuyeron a que los docentes tomaran conciencia de su práctica habitual y repensaran su concepción de lectura y las actividades que plantean a los estudiantes se refieren al trabajo de la lectura en diferentes momentos o etapas. Todo esto significó un aprendizaje que les permitió el diseño de actividades de

comprensión lectora, lo cual se constituiría en una herramienta para la mediación del docente en la lectura del texto.

Respecto a las estrategias, los docentes consideraron novedosas algunas de las tareas que deberían desarrollar desde la propuesta de lectura trabajada en el taller, como por ejemplo plantearse un propósito para la lectura, trabajar el texto con anterioridad a la clase evaluando su adecuación, abordar la lectura en el aula planificando actividades correspondientes a las tres etapas, entre otras tareas. No obstante esto, al finalizar el taller los docentes manifestaron, en general, que habían construido nuevos conocimientos o actualizado sus conocimientos previos sobre la lectura del texto expositivo, lo cual generó en ellos un cambio positivo en relación con su concepción de lectura y los movilizó a asumir una actitud crítica ante sus propias prácticas áulicas.

En síntesis, podemos señalar que el taller permitió a cada docente por un lado, enriquecer su propio proceso lector y por otro lado, familiarizarse con estrategias de lectura facilitadoras del aprendizaje de los contenidos disciplinares por parte de los estudiantes. Destacamos los procesos realizados por los docentes evaluando sus competencias lectoras y tomando conciencia de la utilidad de trabajar los textos disciplinares desde esta propuesta. Consideramos que durante el desarrollo del taller se logró construir una comunidad de aprendizaje en la que, a partir del interés y la motivación, se generaron procesos de interacción e intercambio que favorecieron sus necesidades formativas. Así, podemos concluir afirmando que cuando los docentes se involucran como actores activos de la construcción de sus propios saberes, como ocurrió en este taller, pueden lograr cambios significativos en sus propuestas áulicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003) *Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. Cali: Grafiq editores.
- Carlino, P. (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Deprati, A.M., Díaz, F., Iglesias, M., Jaul, M. y Serafini, G. (2012). *Física y Química. La materia y su estructura. Características, energía y cinética de los cambios*. Buenos Aires: Santillana.
- Dubois, M. E. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, 15(12), 65-79.
- Escudero, I. y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del

- texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40, 64, 311-336.
- Espinoza, A. (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en "Naturales". *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(1), 6-17.
- Espinoza, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Gispert, D. y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Goodman, K. S. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto N° 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- López, G.E. (1997). Los esquemas como facilitadores de comprensión y aprendizaje de textos. *Lenguaje*, 25, 40-55.
- Lotti de Santos, M.; Salim, R.; Raya, F. y Dori, M.G. (2008). Una experiencia de formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3).
- Macías, A. y Maturano, C. (2010). Evaluación de la comprensión a través de la formulación de preguntas por los estudiantes a partir de la lectura de un texto de Física. *Revista Signos*, 43(74), 411-432.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose Analysis: Purposes, procedures, and problems. En B. K. Britton y J. B. Black (eds.) *Understanding Expository Text*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Navarra, España: Departamento de Educación y Cultura.
- Ogle, D. (1990). Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. En D.K. Muth (comp). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión* (pp. 61-75). Buenos Aires: Aique.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Petrosino, J. (2010). *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos - El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Cuaderno 1: Un marco teórico*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF-OEI-Asociación Civil Educación para todos.
- Rodríguez Araya, M. R. y Fontana Hernández, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 193-218.
- Sánchez Miguel, E. (1993) *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. España: Edebé.

- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE y Editorial Graó.
- Solé, I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y vida*, 25(4), 6-17.
- Soliveres, M. A., Maturano, C. y Quiroga, D. (2015) ¿Qué actividades proponen los docentes de Ciencias Naturales para guiar la lectura de textos disciplinares? *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*.
- Tipler, P. (1994). *Física** (Tercera Edición). Barcelona: Reverté.
- Urrego Tobón, A. (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7, (12), 25-34.

Anexo 1

Encuesta inicial

¿Qué material de lectura utiliza en sus clases? (apuntes escritos por el profesor, textos extraídos de manuales escolares, diarios, revistas,...)

¿Qué actividades propone a los estudiantes en torno a la lectura?

¿Qué criterios utiliza para seleccionar el libro de texto más adecuado para que los alumnos trabajen en clase?

¿Qué aspectos de un texto tiene en cuenta para seleccionarlo como material de lectura para sus clases?

Anexo 2

Encuestas al finalizar cada encuentro:

En este encuentro:

He podido reflexionar sobre:
.

Me pregunto:
.

Considero aspectos positivos:
.

Considero aspectos negativos:
.

Anexo 3

Encuesta final de reflexión y opinión sobre los talleres:

- 1- ¿Qué motivó su participación en el taller?
- 2- ¿La realización del taller le permitió reflexionar sobre sus propios procesos de lectura tomando conciencia de algunas de las operaciones mentales que realiza cuando lee? Explique cómo.
- 3- ¿Hubo cambios en su concepción de lectura a partir de su participación en los talleres? (a) ¿Cuáles? (b) ¿Por qué?
- 4- ¿Los talleres le permitieron construir conocimientos para poner en práctica en las actividades áulicas? (a) ¿Cuáles? (b) ¿Cómo le resultó su aplicación en la elaboración de la evaluación final?
- 5- Si aplicó las estrategias, ¿cuáles fueron las principales dificultades que encontró y cuáles las principales ventajas?
- 6- ¿Considera que estas estrategias pueden ayudar a interpretar los contenidos disciplinares que se encuentran en los textos?
Fundamente.