

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Creencias docentes en torno a la práctica lectora
del texto expositivo

Magdalena Cid

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

Creencias docentes en torno a la práctica lectora del texto expositivo

Magdalena Cid

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas

Magdalena.cid@pucese.edu.ec

Introducción

Esta comunicación hace referencia a un estudio¹ más amplio, en el que se investigan actividades y creencias de algunas docentes chilenas sobre la enseñanza y lectura de textos expositivos. En el ámbito chileno no hemos encontrado estudios que aborden la misma temática. No obstante, hallamos investigaciones sobre la perspectiva docente ante la práctica pedagógica de la enseñanza y la lectura de textos expositivos. Otros sobre las Teorías implícitas de los docentes acerca de la comprensión de textos (Makuc, 2008). Desde otra perspectiva de investigación, centrada en los estudiantes, constatamos la existencia de estudios acerca de sus creencias, concepciones o teorías implícitas en torno a la comprensión lectora (Makuc, 2011, 2015). Otros estudios se refieren a la evaluación de la comprensión lectora y al uso de estrategias lectoras (Peronard, Velásquez, Crespo y Viramonte, 2002).

En el ámbito chileno, un estudio que se aproxima al tema investigado, es el de Iturra (2015), en él se analiza la forma en que distintos docentes organizan actividades lectoras en torno a diferentes textos. Sin embargo, no incluye la perspectiva de los docentes sobre su propia práctica.

La investigación desarrollada - de la que comunicaremos una parte-, estudia creencias docentes acerca de la enseñanza y lectura de textos expositivos. Es un estudio de caso que implicó la participación de una profesora de lengua española (en adelante docente E), a quien se le grabó realizando clases en la que se leen textos expositivos. Adicionalmente, se contó con la participación de cinco profesoras que observaron analíticamente el video de la práctica de la maestra E. Abordaremos en esta presentación exclusivamente la devolución de una de las docentes observadoras (F).

¹Tesis doctoral “Desarrollo de la comprensión lectora del género escolar explicativo. Estrategias y creencias de dos docentes de cuarto nivel de la ESSO”. Autora. Magdalena Cid; Directoras Uribarri Ruiz Bikandi y Teresa Ribas i Seix.

Marco de la investigación

La lectura desde el enfoque sociocultural

La lectura es una herramienta cultural que se construye de forma social y configura procesos intelectuales superiores (Vygotsky, 1979). Desde el enfoque sociocultural la lectura se comprende desde las prácticas con las que el texto ha sido creado y desde la comprensión de los valores e intereses de los grupos en los que esas prácticas se desarrollan. El texto es un objeto cultural utilizado y apreciado a partir de la esfera social del lector. Esta apropiación del texto está directamente influida por el entorno social (Rockwell, 2001). La apropiación transforma las prácticas culturales y los significados según cada contexto (Chartier, 1991). Las formas de leer reflejan creencias que sobrepasan el dominio textual. La lectura implica relacionarse con los materiales escritos desde un determinado contexto, esto genera apropiaciones de lo escrito de acuerdo a ese ámbito. Chartier indaga en las evidencias de esas prácticas y las identifica en los protocolos o formas de lectura incluidos en el mismo objeto lector².

El contexto escolar evidencia diversos tipos de práctica lectora, por tanto de apropiación de esa práctica. La lectura y la escritura son prácticas comunicativas que se vinculan a situaciones y contextos concretos en los que adquieren múltiples posibilidades de realización. Sin embargo, las líneas didácticas predominantes tienden a fragmentar la lengua escrita y presentarla al estudiante en pequeñas unidades sin contexto (Kalman, 2002).

Los instrumentos de mediación provienen del medio social externo y, en el caso de la enseñanza en el aula, del docente (Bowman, 2007). El docente es un mediador, esto implica que debe otorgar importancia: al contenido, a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué), a los agentes sociales (quién enseña) y sus características (Vygotsky, 1979). Las prácticas de lengua escrita y el conocimiento sobre el aprendizaje del lenguaje, indican que el uso eventual de la lectura y la escritura, así como su apropiación, requieren contextualizar y vincular esas prácticas con la vida cotidiana. Por tanto, es el docente en su rol de mediador quien debe procurar que la práctica lectora se vincule con la vida diaria. A la vez debe brindar a los estudiantes la oportunidad de que se lean entre sí, además de que conozcan y experimenten con formas desconocidas (Kalman, 2002:25).

²Esta afirmación la realiza desde su investigación en torno a las prácticas de lectura que se desarrollaron en la edad moderna.

Las causas por las que los estudiantes no alcanzan niveles más profundos de comprensión lectora pueden ser de diversa naturaleza. No obstante, esto se atribuye especialmente al tipo de enseñanza. Se espera que los estudiantes lean y entiendan en profundidad, pero no se les ayuda a conseguirlo (Mateos, 2010).

Los lectores “precarios” necesitan desarrollar experiencia lectora que les permita construir pensamiento propio y contrastarlo con el de otros lectores. La escuela debe ser el lugar propicio para que la práctica lectora que fomenta el pensamiento crítico y reflexivo se desarrolle. Desde una perspectiva didáctica se hace necesario incorporar prácticas lectoras que permitan ampliar los significados particulares y sociales del texto, lo que se consigue a través del diálogo con los demás. A su vez las temáticas de los textos que se utilizan en el ámbito escolar deben abarcar diversas temáticas, que den oportunidad de ampliar el bagaje de los estudiantes (Kalman y Díaz, 2007:405-406).

Creencias docentes

El estudio realizado se sitúa en el paradigma del pensamiento del profesor, concretamente en la línea concerniente a las Creencias. En el campo de la investigación educativa existe confusión conceptual sobre este término. De acuerdo a Borg (2003) y a Fang (1996) la visión de la enseñanza como una actividad de pensamiento y la de los profesores como sujetos que elaboran sus propias teorías sobre la enseñanza han llevado a que la investigación sobre creencias se haya focalizado en el área de la didáctica.

La definición que hemos seleccionado es la de Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera y Llobera (2001), quienes se basan en la propuesta de Woods (1996). Elaboran un modelo de tres componentes: creencias, representaciones y saberes (CRS). Entienden por *creencia*, aquellos aspectos cognitivos no necesariamente estructurados que han sido tomados de una dimensión personal, es decir que no gozan de una categoría de verdad ante el grupo. Las *representaciones* son concebidas como aspectos cognitivos extraídos de una dimensión social, por tanto compartidos por el grupo de profesores. Y los *saberes* son entendidos como conocimientos estructurados y aceptados de forma convencional.

El sistema de CRS es concebido por sus autores como *un sistema dinámico, dependiente del contexto del que emerge, que se desarrolla a lo largo del tiempo y de*

la práctica, y que evoluciona con el aprendizaje del profesor (Cambra et al, 2001). Los CRS pueden evolucionar en el contexto de la reflexión, la formación y la investigación.

Nuestro estudio se basa además en las concepciones teóricas de Investigadores, tales como – Borg, 2001; Freeman, 1993, 1996); Richards y Lockart, 1994; Williams y Burden, 1999)- quienes utilizan el término *creencias* bajo una concepción próxima a las de CRS y referido a creencias sobre la lectura, lo que amplía nuestra concepción del tema. Además hemos consultado investigaciones cercanas a nuestro objeto de estudio, las que confirman la influencia de las creencias en la actuación docente (Borg, 2003; Smilgiené, 2015; Kuzborska, 2011).

Preguntas de la investigación y objetivo específico

- 1-¿Qué entiende por lectura de textos expositivos³ en el aula?
- 2-¿Qué acciones y actividades didácticas destaca y cuáles cuestiona?
- 3-¿Cómo se representa su actuación didáctica ante la gestión de prácticas lectoras de textos expositivos?
- 4-¿Qué interpretación hace de los documentos oficiales/normativos en la actividad didáctica observada?
- 5- ¿Qué creencias tiene sobre la práctica lectora de textos expositivos en el aula?
- 6- ¿Qué modelo o modelos teóricos de la lectura evidencia?

El objetivo específico relacionado con la participación de la maestra Formadora (en adelante Formadora), sería: *Comprender las creencias de la docente formadora ante la actividad didáctica de la docente actante. Creencias que permitan explicar la construcción que tiene de la enseñanza de la lectura de textos expositivos.*

El objetivo, así como las preguntas de investigación han sido adaptados para centrarse exclusivamente en la formadora, a quien se le pide que observe y comente la grabación de una clase de otra profesora (en adelante E). La formadora posee más de veinte años de experiencia en aula como profesora de lengua y literatura. Trabaja como jefa de estudio en un centro educativo subvencionado (privado con apoyo estatal). Realiza clases a estudiantes de pedagogía en Lenguaje y Comunicación en una universidad pública de la localidad en la que vive.

³ Empleamos la expresión “texto expositivo” incluyendo en su concepción textos de carácter explicativo e informativo. Este uso obedece a que en el programa de la asignatura de lengua (Enseñanza Media chilena) se utiliza de esta forma. Este uso es asumido por las profesoras participantes en la investigación.

Procedimientos metodológicos

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo. Accede a experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural con el propósito de conocer, comprender e interpretar ese contexto desde su interior (Flick, 2012). El método utilizado es el estudio de caso (McMillan y Schumacher, 2005; Simons, 2011), puesto que pretendíamos identificar la particularidad y complejidad de un determinado contexto para llegar a comprenderlo en profundidad. La estrategia utilizada es la de multimétodo (McMillan y Schumacher, 2005). Su uso nos permitió recolectar datos variados que nos proporcionaron una comprensión holística de la situación observada. En esta ocasión solo nos referiremos a la entrevista abierta aplicada a la formadora.

La entrevista abierta se aplicó cuando la formadora había visionado la grabación de una clase de la maestra E, en la cual los estudiantes leían y utilizaban textos expositivos. La transcripción de la entrevista fue analizada y categorizada bajo la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). El análisis temático se realizó con dos propósitos: Uno, obtener la valoración de F (Docente Formadora) sobre el desempeño de la docente observada. El otro en extraer los sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) de la formadora en torno a la práctica lectora de textos expositivos.

Resultados

1- Lectura de textos expositivos en el aula

La docente formadora concibe la lectura de textos expositivos en el aula como una instancia de aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora, así como un elemento fundamental en el aprendizaje de todas las asignaturas. Considera necesario el uso de diversos tipos de texto expositivo y el contraste de estos con otros textos no literarios y también con los literarios.

2- Caracterización de acciones y actividades didácticas

Destaca el buen clima de convivencia que la profesora E genera en el aula. No obstante, cuestiona que no se fomente la autonomía y autorregulación de la conducta estudiantil. En este sentido se centra en la idea de fomentar progresivamente la autonomía lectora, lo que concuerda con los postulados de Mateos, 2010; Palincsar y Brown, 1984; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010.

Elogia que la docente E seleccione las temáticas lectoras de los textos utilizados en el aula, de acuerdo con los intereses de sus educandos. Sin embargo, no le parece adecuado seleccionar exclusivamente esas temáticas, porque de esa forma se restringe el horizonte cultural y cognitivo de los estudiantes.

Al referirse a las estrategias y los recursos didácticos, cuestiona la falta de actividades que involucraran el trabajo colaborativo y la ausencia de recursos que faciliten el modelaje de la comprensión lectora.

Cuestiona que la profesora E se haya limitado al abordaje de la comprensión literal y que no posibilitara espacios de diálogo ni de debate estudiantil en torno a la comprensión reflexiva y crítica del texto leído. Su perspectiva coincide con la de investigadores (Kalman y Díaz, 2007; Solé y Minguela, 2013) que señalan que la lectura compartida, el diálogo y el debate entre pares, propician el esclarecimiento de la propia perspectiva del texto para luego contrastarla y finalmente integrarla a la perspectiva de los otros.

3- Representa de la propia actuación didáctica ante la práctica lectora

Se representa guiando procesos de enseñanza- aprendizaje en los que sus estudiantes leen y trabajan de forma profunda. Esto implicaría identificar y comprender la gramática textual (las marcas lingüísticas y textuales). Así como conocer y comprender las formas básicas de organizar la información.

4- Interpretación de los documentos oficiales/normativos

No hace mayor mención de dichos documentos.

5- Creencias sobre la práctica lectora de textos expositivos

Considera que la práctica lectora de textos expositivos en el aula requiere de una didáctica basada en el “aprender haciendo”, además de lectura y actividades que impliquen el trabajo entre pares para identificar la estructura y organización del texto.

Estima que la selección de textos no solo debe considerar el criterio de interés temático por parte de los estudiantes, sino también el de desafiarlos a conocer diversas temáticas. También considera necesario que se aborden en el aula textos de distinta complejidad y que tengan uso en la vida cotidiana. Así los estudiantes se enfrentan a textos reales y, guiados por el docente, desarrollan habilidades para comprenderlos.

6- Modelo teórico que guiaría su práctica pedagógica ante la lectura?

La formadora se representa la gestión de la práctica lectora en el aula en coincidencia a la propuesta del enfoque sociocultural, puesto que ella recalca la importancia de leer y producir textos significativos que se asocien al desarrollo de actividades que tengan

sentido para los estudiantes, así como cierta conexión con la realidad fuera del centro educativo. Este planteamiento la sitúa dentro de la propuesta de Mateos (2010); Kalman (2002) y Kalman et Díaz (2007).

Discusión y conclusiones

El sistema de CRS de la docente formadora le lleva a representarse el aprendizaje como una actividad socialmente construida que requiere de la participación activa de los educandos. Destaca el trabajo colaborativo entre pares como medio para fomentar el aprendizaje de competencias disciplinares y sociales. En concordancia con sus CRS, sitúa a los docentes como mediadores que deben otorgar apoyos y crear las condiciones para que los educandos construyan sus aprendizajes. El sistema de CRS develado es concordante con el enfoque socio-cultural de la lectura y del aprendizaje (Chartier, 1991; Kalman, 2002; Rockwell, 2001; Vygotsky, 1979), aun cuando la formadora no hace referencia explícita a ningún marco o modelo teórico.

Las CRS de la formadora sobre el proceso lector en el aula se aproximan al planteamiento de Kalman (2002, 2007) y Mateos (2010). El proceso lector en el aula es entendido como un escenario en el cual la heterogeneidad del alumnado es la norma. Requiere de actividades desafiantes para todos los estudiantes. Plantea la creación de actividades de diverso nivel de complejidad que permitan el desarrollo de habilidades de todo el grupo-curso. Estas creencias discrepan de la práctica observada (docente E), pues en ella tanto la estructura del texto como su temática no implicaban desafíos para los estudiantes.

Las investigaciones sobre Creencias señalan que éstas guían el pensamiento y el comportamiento docente, de acuerdo con Freeman (1993, 1996); Borg (2001; Richards y Lockart (1994). La representación de la práctica lectora que se deduce del análisis temático del discurso de la docente formadora tiene un fuerte arraigo experiencial. Su práctica pedagógica estaría influida por elementos culturales adquiridos bajo una cultura compartida (Williams y Burden, 1999). La formadora, a diferencia de la docente observada (E), ha desarrollado su práctica pedagógica en distintos niveles y contextos del sistema educativo. La docente E solo ha trabajado en el sistema educativo público con estudiantes de contextos socioculturales vulnerables.

Sostenemos que el escenario laboral ha modelado en ambas docentes creencias distintas y por ende prácticas pedagógicas diferentes. Esta afirmación se apoya en el estudio de Smilgiené (2015). En dicha investigación queda de manifiesto que las creencias de los profesores -sobre la enseñanza de la lectura-, tendrían su origen en

distintas fuentes, tales como: experiencia como estudiantes; las necesidades identificadas en sus estudiantes; creencias teóricas sobre la importancia del vocabulario y la gramática para la lectura, influencias del contexto profesional.

En el caso estudiado y específicamente el análisis del discurso de la docente formadora, su sistema de CRS se distanciaría de la docente observada, lo que parece deberse a contextos laborales de distintas características y exigencias. La formadora ha debido instruirse mucho más, pues realiza clases en distintos niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario. En cambio la docente observada (E), solo ha trabajado en secundaria y en establecimiento público.

Estimamos que es necesario incorporar -en la formación docente universitaria (Grado y postgrados) y en la formación continua- procesos formativos que fomenten la reflexión y descubrimiento de las creencias que sustentan la actuación pedagógica en torno a la lectura y su enseñanza (Kuzborska, 2011). Ello permitiría identificar y contrastar las creencias con la propia práctica docente y con aquella que se espera realicemos.

Referencias

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Bowman, M. (2007). Mediación docente y construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. *Cuadernos de educación*, 5, 205-219.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma. En A. Camps (Ed), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-205). Barcelona: Graó.
- Chartier, R. (1991). *The cultural origins of the french revolution*. Durham: Duke University Press.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64. Recuperado de <https://harland-kyei-blankson.wikispaces.com/file/view/teacher-beliefs-practice2.pdf>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-547.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.
- Kalman, J., y Díaz, A. (2007). El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos que se leen en la escuela, *Filología e lingüística portuguesa*, 8, 391-407. Recuperado de https://www.academia.edu/16414050/El_riesgo_deseable_la_controversia_a_partir_de_los_textos_que_se_leen_en_la_escuela

- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-442.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(1), 237-254. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100013
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 143-166. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf>
- Mateos, M. (2010). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Barcelona: Graò.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N., y Viramonte, M. (2002). Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje Escrito: Instrumento de Medida y Fundamentación Teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-143.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(1), 11-26.
- Sánchez, M., García-Pérez, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graò.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smilgiené, S. (2015). *Teacher beliefs about teaching reading in a secondary school in Lithuania*. Recuperado de: <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/8824>
- Solé, I., y Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 51-59.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [original de 1931]
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a foreign language*, 23(1).