



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES - UNIVERSIDAD DE CHILE



ESCUELAS RURALES:

COMPARTIENDO
Y TRABAJANDO
LITERATURA
ACADÉMICA CON
NUESTRA COMUNIDAD

EDITORES

LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ

PATRICIA ARGÜELLES BENDEZÚ



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

ESCUELAS RURALES: COMPARTIENDO Y TRABAJANDO LITERATURA ACADÉMICA CON NUESTRA COMUNIDAD

EDITORES

LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ

PATRICIA ARGÜELLES BENDEZÚ

Primera edición: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editor)
Patricia Argüelles Bendezú (Editor)

ESCUELAS RURALES: MEDIACIÓN DE LITERATURA ACADÉMICA EDUCATIVA
CON NUESTRA COMUNIDAD

204 pp. 21,6 x 28 cm.

© Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile

© Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile

© Luis Felipe De la Vega Rodríguez (Editor), 2021.

Edición de textos: Elena Águila

Diseño y diagramación: Pablo Valenzuela Bascuñán

ISBN: 978-956-410-054-8

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, por ningún medio, sin el permiso previo, por escrito, de la editorial. Los contenidos previos del presente estudio son responsabilidad de los autores.

Prohibida su comercialización.

Edición Digital e Impresa.

Este libro fue sometido a un proceso de arbitraje externo, a través de sistema doble ciego, con anterioridad a su publicación



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CONTENIDO

Presentación	7
Capítulo 1. Docentes como mediadores/as del aprendizaje	11
1.1. Cambio en el rol del docente desde un expositor de conocimientos al d e un mediador o planificador reflexivo- la práctica situada.....	13
1.2. La importancia de la lectura en la labor de mediación del docente.....	17
Capítulo 2. Herramientas para sacar provecho a la literatura acad'emica educativa	25
2.1. Leer con comprensión.....	27
2.2. Atención a las señales.....	33
2.3 Conectividad lector/a – escritor/a: Cohesión y coherencia en los textos	37
2.4. La lectura real comienza con la metacognición.....	41
Capítulo 3. Trabajando la literatura académica contando historias y en comunidad	47
3.1 Contando historias para compartir nuestras lecturas.....	49
3.2. La institución educativa como organización de aprendizaje y el aprendizaje profesional de los docentes.....	55
Capítulo 4. Textos de apoyo.....	65
Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones.....	67
Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión.....	83

The background features a series of overlapping, rounded hills in various shades of teal and green, creating a sense of depth and movement. The colors range from a deep, dark teal at the top and bottom to lighter, more vibrant greens in the middle layers.

PRESENTACIÓN

1. PRESENTACIÓN

El presente libro es parte del proyecto Fondos de Cultura "Formación de mediadores de lectura educativa en escuelas rurales", que busca ofrecer oportunidades de desarrollo profesional gratuitas a docentes de escuelas rurales, específicamente en relación con el acercamiento y uso profesional de la literatura académica educativa en sus respectivos espacios de trabajo.

El objetivo general de este proyecto es formar a docentes de escuelas rurales como mediadores/as para la lectura académica educativa, que puedan desempeñar esta labor con sus pares y sus propias comunidades.

El Programa de Formación de Mediadores de Lectura Educativa es una instancia que busca desarrollar habilidades que favorezcan, en primer lugar, la aproximación y análisis sobre este tipo de literatura por parte de los docentes de escuelas rurales y, en segundo lugar, la generación de espacios de difusión y reflexión entre los docentes y sus pares de otras instituciones, así como con las familias de sus estudiantes, dentro de las comunidades en las que se desempeñan.

En el marco de realización de este proyecto se llevó a cabo un curso masivo orientado a trabajar los contenidos y herramientas recién mencionados. En ellos se abordaron tres grandes temas:

- El desafío de los profesores y profesoras de convertirse en mediadores y mediadoras para el aprendizaje de sus estudiantes.
- Herramientas para acercarse comprensivamente a un texto académico educativo, aprovechando al máximo sus contenidos.
- Estrategias para compartir los aprendizajes de la lectura de textos académicos con diferentes audiencias (otros docentes, estudiantes y apoderados).

El presente texto compila los contenidos elaborados en este curso y los organiza para convertirlos en un "libro herramienta", compuesto por contenidos relevantes para abordar los temas recién mencionados, así como también sugerencias de actividades que permitan trabajarlos de forma práctica. Se agregan además algunos videos que ofrecen sugerencias para diseñar actividades de mediación de lectura académica.

A los contenidos recién descritos, este libro ha agregado dos artículos académicos que pueden ayudar a profundizar las estrategias para el acercamiento a la lectura académica, por un lado, y a profundizar en opciones o caminos para enfrentar los desafíos del desarrollo profesional docente en escuelas rurales, por otro.

El libro se organiza en tres grandes capítulos:

1. Docentes como mediadores/as del aprendizaje.
2. Herramientas para sacar provecho a la literatura académica educativa.
3. Trabajando la literatura académica educativa contando historias y en comunidad.

Al interior de cada capítulo encontrará diferentes módulos con contenidos que abordan temas o herramientas específicas. Cada una de ellas dispone de actividades de aprendizaje con las que podrá ejercitar los contenidos trabajados.

Al finalizar los capítulos, se presenta una propuesta de actividad en la que usted puede planificar una actividad de mediación de literatura académica educativa. Esta cuenta con una rúbrica que le permitirá autoevaluar su propio trabajo.

Le invitamos a revisar y sobre todo a utilizar este libro, que ha sido especialmente diseñado para docentes de escuelas rurales. Le animamos también a compartirlo con sus colegas.

Capítulo 1

DOCENTES COMO MEDIADORES/AS DEL APRENDIZAJE

1.1. CAMBIO EN EL ROL DEL/A DOCENTE, DESDE UN/A EXPOSITOR DE CONOCIMIENTOS A UN/A MEDIADOR/A REFLEXIVO/A

El aprendizaje en el aula ha sido descrito con frecuencia como un aprendizaje basado en una visión del contenido que se transfiere y luego se posee (Sfard, 1998), donde las interacciones ocurren en una asimetría en la que el docente posee el derecho a hablar y es quien guía las interacciones y, donde los estudiantes tienen un rol pasivo (Cazden, 1988; Kember, 1997), desconociendo la centralidad que en este proceso tienen el contexto, los actores y los artefactos (Thibaut & López, 2020). Como resultado, el aprendizaje en contextos formales en general tiene pocas conexiones con el entorno y con otros.

Las tendencias mundiales en materia de educación señalan que la docencia está llamada a desarrollar una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que sea capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolle y ayude a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir (Ángeles Gutiérrez, 2008; UNESCO, 1996).

Los cambios en la función docente han sido expresados por Collins (1998) y suponen el tránsito:

- De una enseñanza general a una enseñanza individualizada.
- De una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.
- De trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con grupos diversos (heterogéneos).
- De programas homogéneos a programas individualizados.
- Del énfasis en la transmisión verbal de la información al desarrollo de procesos de pensamiento.

En este breve documento se exponen los desafíos que impone el paso de un docente expositor de conocimientos a un docente mediador, y luego se considera la naturaleza de las interacciones (mediaciones) que será cada vez más necesario para asegurar la calidad estructural y de los procesos de aprendizaje.

1. Un/a docente mediador/a

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es una actividad mediada que utiliza herramientas, símbolos e interacción social, y enfatiza fuertemente el papel de la mediación sociocultural en el desarrollo humano. A continuación, algunos ejemplos:

Rosita está aprendiendo a leer y el maestro le dice: "observa la primera letra, ¿qué sonido tiene?", Juanita piensa para sí: "observa la primera letra". Esta habla interna actúa como mediadora para facilitar la lectura.

Juanito aprende a sumar y usa los dedos para ayudarse a calcular, sus dedos actúan como mediador pues hacen la suma más vivencial y fácil.

En ambos casos, los niños utilizan una herramienta mediadora para facilitar la instrucción y el desarrollo de determinadas habilidades y conocimientos.

La importancia de la mediación en el aprendizaje se evidencia en muchos estudios de investigación. Feuerstein (1991) sugiere que el aprendizaje está determinado por la intervención de adultos importantes, a los que se hace referencia como mediadores. En relación con la caracterización de la mediación de Feuerstein, Williams y Burden (1997) afirman que “la mediación es encontrar formas de ayudar al otro a aprender. En particular, esto implica ayudar a los alumnos a pasar al siguiente nivel de conocimiento o comprensión”. En la situación de aprendizaje mediado, los adultos, o compañeros más competentes, se colocan entre el entorno y el alumno, cambiando así radicalmente las condiciones para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el papel del docente es ante todo el de un mediador, es decir, el que verbaliza la experiencia y el conocimiento para asegurar un aprendizaje eficiente de los estudiantes (Markley 2004; Kozulin & Presseisen, 1995) a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

El docente mediador fija las metas y objetivos de aprendizaje y orienta su consecución, organiza y dirige el ritmo del curso con lo que genera responsabilidad y disciplina. Diseña el proceso formativo orientado a proponer estrategias basadas en la interacción-interactividad, con el fin de lograr que todos los estudiantes participen en el proceso formativo. El profesor mediador hace de intermediario entre los contenidos y el estudiante, ofreciendo ayuda para que el estudiante descubra los significados compartidos a través de dichos contenidos.

2. Requisitos para alcanzar una práctica mediadora

Intencionalidad: El docente debe lograr que el estudiante sea consciente de los cambios que se producen en la intencionalidad de su trabajo, dependiendo de los estados emocionales y de las operaciones cognitivas que utiliza en cada momento. Es tener un propósito, un objetivo, una intención y estar consciente de ellos al mediar a los alumnos. La función del mediador no sólo es lograr que el alumno perciba y registre los estímulos de manera significativa, sino que tome conciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar.

Mediación del significado: consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el estudiante, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Se media el significado cuando el mediador despierta en el estudiante el interés por la tarea en sí; discute con él acerca de la importancia que tiene la tarea, y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de estas.

El aprendizaje con significado es un proceso que consiste en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva. Las cosas y las palabras poseen un significado que va más allá del que el niño o niña da por su propia necesidad. Por ello la mediación del significado se refiere, entre otras cosas, a despertar la conciencia y la necesidad de los diversos significados de las palabras y situaciones; a la adquisición de medios que ayuden a distinguir lo subjetivo-particular de lo objetivo-universal de los significados, y a atribuir valores sociales y culturales **a diferentes fenómenos.**

Principio de trascendencia: Significa que, aunque se esté tratando con la resolución de un problema específico, el mediador tiene la disposición de ir mucho más lejos de esta situación particular. No basta con que los alumnos respondan a través de sus necesidades inmediatas, hay que crear en ellos necesidades nuevas: de precisión y exactitud, de conocimientos y de significados nuevos.

Referencias bibliográficas

- Ángeles Gutiérrez, O. (2008). Métodos Y Estrategias Para Favorecer El Aprendizaje En Las instituciones De Educación Superior, Disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/EL_profesor_como_mediador.pdf.
- Cazden, C. (1988). Classroom discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann.
- Collins, A. (1998). El potencial de las tecnologías de la información para la educación. En Vizcarro, C. y J. León. Nuevas Tecnologías para el aprendizaje, pp. 29-46. Madrid: Pirámide.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: A theoretical review. In R. Feuerstein, P. Klein, & A. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychological, and learning implications*, (pp. 3-52). Tel Aviv and London: Freund.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, London, 7(3), 255 - 275.
- Klein, A. & Godinet, H. (2000). The teacher as a mediator in a networked society, pp. 157-164. DOI: 10.1007/978-0-387-35499-6_14.
- Kozulin, A. & Presseisen, B.Z. (1995) Mediated Learning Experience and Psychological Tools: Vygotsky's and Feuerstein's perspectives in a study of student learning, *Educational Psychologist*, 30(2), 67-75. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_3
- Markley, T. (2004). Defining the effective teacher: Current arguments in education. *Essays in Education*, 11(3), 1-14.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, California, 27(2), 4 - 13.
- Thibaut, P. & López, M. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, e217025. Epub March 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202046217025>
- Torres Vigoya, F. (2005). The Mediated Learning Experience and the Mediator's Implications. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (6), 177-186. Retrieved April 19, 2021, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902005000100016&lng=en&tlng=en.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

1.2. LA IMPORTANCIA DE LA LECTURA EN LA LABOR DE MEDIACIÓN DEL/A DOCENTE.

La lectura, como competencia básica, es fundamental para desarrollar múltiples procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (Ramrathan y Mzimela, 2016; Solé, 2011). Esta es entendida como la comprensión lectora, la utilización de textos escritos y la reflexión a partir de estos para alcanzar los objetivos propuestos por el lector y, de esta manera, desarrollar al máximo el conocimiento y el potencial de cada individuo (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2009).

Como se vio en el capítulo anterior, el uso de las estrategias de lectura no puede separarse del contexto escolar y en particular del apoyo de los docentes (Yu, 2016; Chen et al., 2019). Estos en tanto “mediadores socioculturales” se ubican en un espacio entre el fomento del gusto por la lectura y el desarrollo de la competencia lectora, entendida esta última como la educación de la lectura comprensiva del aprendizaje (Romero, Trigo y Moreno, 2018).

Durante las últimas décadas se han planteado diversas propuestas teóricas de comprensión lectora, como el modelo de construcción-integración (Kintsch & Rawson, 2005), la teoría constructorista (Graesser, Singer & Trabasso, 1994) y la hipótesis de la indexación (Glemborg, 1997), entre otros (citado en Valdebenito y Duran, 2015). En todas ellas, se les atribuye diversos roles a las estrategias de comprensión, para alcanzar los objetivos de lectura (Carrell, Pharis & Liberto, 1989)” (p. 76).

En este breve documento se explorarán los elementos clave que intervienen en el proceso de comprensión lectora, seguido de los distintos tipos de comprensión para finalmente abordar la clasificación de las estrategias que se ponen en juego antes, durante y después de una lectura.

1. Factores clave para una adecuada comprensión de lectura

La comprensión de lectura se considera un proceso interactivo, en lugar de un resultado o producto particular, a través del cual un lector interactúa con un texto para construir un significado (Cain, Oakhill y Bryant, 2004, p. 36). Por lo tanto, el significado que un lector obtiene de un texto está influenciado por el conocimiento, la experiencia y el propósito de la lectura del lector.

A continuación, ampliaremos cada uno de estos elementos (Iturra, 2013).

2.1. Los conocimientos o esquemas previos, el conocimiento previo del lector determina en gran medida el sentido que da a un texto, por tanto, si el lector posee una base de conocimientos deficiente, no será capaz de desarrollar los mismos significados que una persona con conocimiento adecuado y vasto. Para facilitar la comprensión de este aspecto, Kintsch y Van Dijk (1978) elaboraron un modelo interactivo considerando tres niveles distintivos y progresivos de relaciones:

Nivel 1	Reconocimiento de la microestructura del texto.	Se relacionan los significados de las palabras en base a proposiciones individuales y sus relaciones.
Nivel 2	Reconocimiento de la macroestructura del texto.	Se define el texto como un todo, elaborando una idea global a partir de la detección de proposiciones importantes, generando una representación coherente.
Nivel 3	Elaboración de la superestructura.	Implica la construcción de inferencias para la interpretación de un texto en base a experiencias previas.

2.2. Metas o propósitos para la lectura, este elemento permite te permitirá como lector dirigir y clarificar tus acciones y representaciones (Sánchez, 1998). De esta manera, el proceso de comprensión lectora debiera considerar actividades que permitan a los lectores cuestionarse acerca del por qué se está leyendo (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996), incentivando la capacidad para relacionar estos conocimientos previos con las nuevas ideas o contenidos albergados en los textos.

3. Tipos de comprensión lectora

En esta sección presentaremos tres tipos de comprensión lectora, que dan cuenta de pasos que avanzan hacia una comprensión profunda del texto:

- 3.1. Comprensión inteligente:** Esta comprensión decodifica y determina el significado de las incógnitas léxicas. Encuentra palabras y expresiones significativas que ayudan a descubrir la intención del autor en el texto, hace referencias. Además, reconoce relaciones causa – efecto y nexos entre los distintos elementos que aparecen en el texto, reconoce ideas fundamentales, resume el contenido (explícito e implícito) y descubre relaciones intertextuales. La comprensión inteligente permite responder a la pregunta: ¿Qué dice el texto?
- 3.2. Comprensión crítica:** Esta comprensión da cuenta de un lector que puede tomar una actitud crítica ante el texto a través del reconocimiento de los argumentos. Es también una lectura inteligente, pero funciona en un nivel más profundo que permite al lector valorar el texto. La comprensión crítica responde a la pregunta: ¿Qué opino sobre lo que el texto dice?
- 3.3 Comprensión creadora:** Se refleja cuando el lector aplica lo comprendido para crear, es decir puede ejemplificar, extrapolar los significados adquiridos. La comprensión creadora ayuda a responder la pregunta: ¿Qué aplicación tiene el texto?

Para promover una comprensión de la lectura es necesario considerar la forma en que los conocimientos previos van a influir en el proceso de acceso al nuevo texto que uno está buscando comprender. Por ejemplo, en el caso de la lectura, el lector no puede interactuar directamente con el autor del texto, pero el conocimiento del contexto socio – cultural del autor ayuda a que los lectores establezcan conexiones intertextuales (vinculación con otros textos), intratextuales (remisiones a diferentes partes del texto) y supra textuales (considerar elementos del contexto externo).

4. Clasificación de estrategias para la lectura.

Las investigaciones indican que los buenos lectores de todas las edades se involucran en estrategias de comprensión activa y consciente, las que ocurren antes, durante y después de la lectura (Pressley y Wharton-McDonald, 1997, p. 453). A continuación, detallaremos cada una de ellas:

- 4.3 Previas a la lectura:** éstas implican dar a conocer un por qué y para qué se lee, un objetivo y finalidad y ayudan a activar el conocimiento previo del contenido y tipo de texto.

En este momento, se priorizan cuatro acciones importantes: a) identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, b) determinar la finalidad de su lectura, c) activar conocimientos previos y d) generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto.

Por ejemplo: Diferenciar entre en el género discursivo si el texto es narrativo, descriptivo o expositivos.

- 4.2. Durante la lectura:** estas estrategias ayudan a inferir y formular una hipótesis respecto al texto que se va verificando o anulando durante el proceso lector. Para ello se hacen predicciones, se pregunta sobre lo leído, se aclaran dudas, se consultan otras fuentes de información, se elaboran esquemas, resúmenes o anotaciones y se crean imágenes mentales.

Por ejemplo: Puedes contestar a las preguntas planteadas al principio del texto, y generar nuevas preguntas (que son respondidas por el texto) o puedes identificar palabras que necesitan ser aclaradas.

- 4.2 Posteriores a la lectura:** en ellas se evalúa la comprensión que se logró del texto y se responden nuevas preguntas.

Por ejemplo: Puedes hacer uso de representaciones visuales mentales de los textos (mapas mentales).

Referencias bibliográficas

- Carrell, P., Pharis, B., & Liberto, J. (1989). Metacognitive strategy training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23, 647-678.
- Chen, Q. et al. (2019) Teacher Support, Reading Strategy and Reading Literacy: A Two-Level Mediation Model, *Best Evidence of Chinese Education*, 2(1), pp. 157-170. doi: 10.15354/bece.19.ar1036.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós /MEC.
- Glemborg, A.M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1-19.
- Guerra Santan, Yanet María, Barceló Fernández, Yaniel Jesús, & González Márquez, Maydelín. (2016). El tratamiento del proceso de comprensión de textos científicos: una necesidad en la universidad cubana actual. Mendive. *Revista de Educación*, 14(2), 166-173. Recuperado en 28 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962016000200005&lng=es&tlng=es.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Holloway, J.H. (1999). Improving the reading skills of adolescents, *Educational Leadership*, 57, 80-82.
- Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas, *Psicología Educativa*. Elsevier, 19(2), pp. 113-122. doi: 10.1016/S1135-755X(13)70018-6.
- Kintsch, W., & Rawson, K.A. (2005). Comprehension. En Snowling, M.J., & Hulme, C. (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.

- Kintsch, W & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85 (5), 363-394. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/journals/rev/85/5/363/>
- Law Y. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 27(1): 73-84.
- OECD (2009). Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics, and science. Paris, Francia: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf> in press.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Pressley, M. y Wharton-McDonald, R. (1997). Comprensión hábil y su desarrollo a través de la instrucción. *Revisión de psicología escolar*, 26 (3), 448-466.
- Ramrathan, L. y Mzimela, J. (2016). Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across grade R and grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2), p. 8. doi: 10.4102/sajce.v6i2.448.
- Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181- 221
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Romero, M. F., Trigo, E. y Moreno, P. (2018). De la comprensión lectora a la competencia literaria a través de la obra de Eliacer Cansino. *Ocnos*, 17(3), 68-85. doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1776
- Solé, I. (2011). La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge. *Debats d'Educació*, 24, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, España.
- Yuan, L., Chen, Q., & Xu, Y. (2015). Research on reading strategy instruction and its implications. *Global Education*, 44(7): 120-128.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2015). Interaction forms involved in promoting reading comprehension strategies through a peer tutoring programme. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz, 47(2), pp. 75-85. doi: 10.1016/j.rlp.2014.07.001.
- Van den Broek, P. y K.E. Kremer (2000). "The mind in action: What it means of comprehend during reading." En B. M. Taylor, M. F. Graves y P. Van den Broek (eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vidal-Moscoso, D. y Manriquez-López, L. (2016) El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios", *Revista de la Educación Superior*, XLV(177), pp. 95-118.
- Yu, C. (2016). Junior high school language extracurricular reading instructor strategy. Central China Normal University, Wuhan, China.

Actividad de aplicación del Tema 1.

Instrucciones.

Además de haber leído los capítulos de Aprendizaje 1 y 2 de este módulo, esta actividad de aplicación requiere que vea el video "Realizando búsquedas efectivas de literatura educativa en internet". (haga click aquí <https://youtu.be/H7wwlazrFUI> <https://youtu.be/H7wwlazrFUI>)

1. Siguiendo los pasos descritos en el video, busque y seleccione un trabajo académico en internet que sea de su interés. Resuma en el siguiente cuadro los pasos que siguió y los resultados que obtuvo.

--

2. Prepárese para la lectura del documento seleccionado. Para ello, lea el punto 4 del capítulo 2, "Clasificación de estrategias para la lectura". Luego, describa su reflexión respecto de las tres instancias de comprensión lectora activas y conscientes, siguiendo la lógica descrita por el texto. Para ello, utilice los siguientes cuadros:

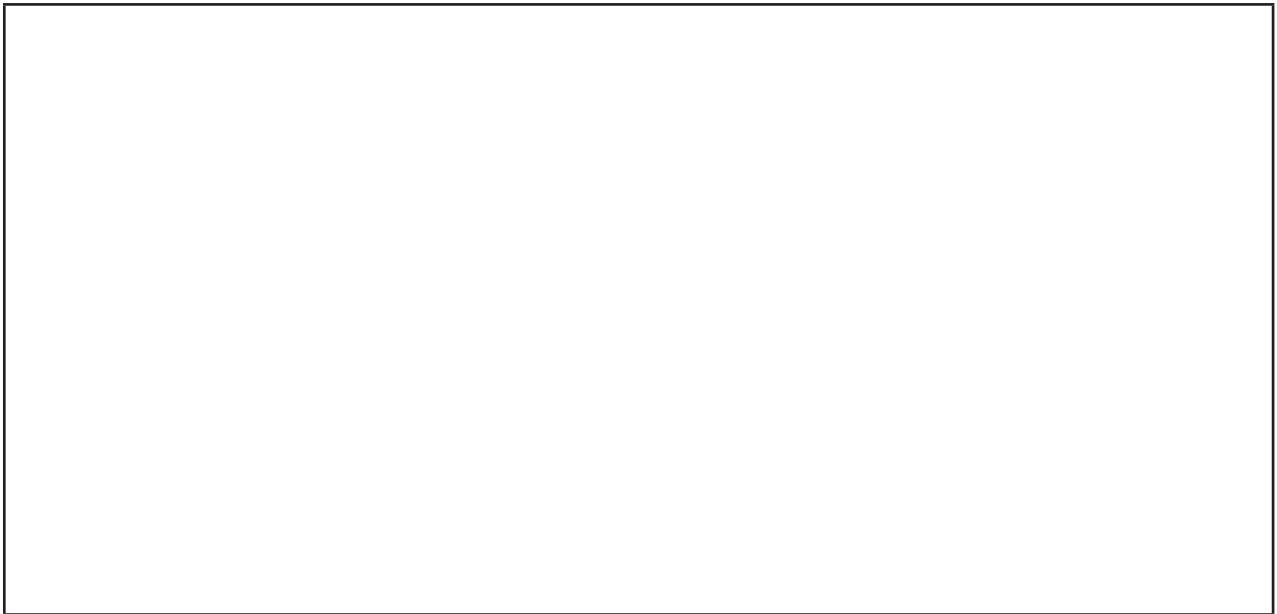
A. Estrategias previas a la lectura: éstas implican dar a conocer un por qué y para qué se lee, un objetivo y finalidad y ayudan a activar el conocimiento previo del contenido y tipo de texto.

--

B. Estrategias durante la lectura: estas estrategias ayudan a inferir y formular una hipótesis respecto al texto que se va verificando o anulando durante el proceso lector.




C. Estrategias posteriores a la lectura: en ellas se evalúa la comprensión que se logró del texto y se responden nuevas preguntas.



Rúbrica de autoevaluación

A continuación, se le entrega una rúbrica para que pueda autoevaluar esta actividad. Se solicita que pueda aplicarse y entregar los resultados de esta autoevaluación.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
Realiza una búsqueda que no fue efectiva para la búsqueda de un documento académico, aplicando además al documento seleccionado una cantidad minoritaria de estrategias previas, durante o posteriores a la lectura, que favorecieron débilmente una comprensión activa y consciente.	Realiza una búsqueda efectiva de un documento académico, pero aplica una cantidad minoritaria de estrategias previas, durante o posteriores a la lectura que favorecieron débilmente una comprensión activa y consciente.	Realiza una búsqueda efectiva de un documento académico en internet, aplicando algunas estrategias previas, durante o posteriores a la lectura, que favorecieron medianamente una comprensión activa y consciente.	Realiza una búsqueda efectiva de un documento académico en internet y aplica estrategias previas, durante y posteriores a la lectura que favorecen una comprensión activa y consciente



CAPÍTULO 2
HERRAMIENTAS PARA
SACAR PROVECHO
A LA LITERATURA
ACADÉMICA EDUCATIVA

2.1. LEER CON COMPRENSIÓN

Antes de avanzar hacia la comprensión de un texto es necesario que conozcas los distintos tipos de textos que puedes encontrar. En las disciplinas lingüístico-literarias se utiliza una clasificación mixta, proveniente de diversas fuentes que toman los aportes de autores como Dubsky (1986), Montaña (2010), Schiskova y Popock (2011), Van Dijk (2001); entre otros, que clasifican los textos como:

- Códigos: orales, escritos, icónicos.
- Función del lenguaje: informativos, expresivos, artísticos, apelativos.
- Estilo comunicativo: científicos, coloquiales, profesionales, literarios.
- Formas elocutivas: narrativos, descriptivos, dialogados, expositivos, argumentativos.

Cada uno de estos textos presentan una estructura en particular. Los investigadores en lectura han argumentado que el conocimiento de la organización o estructura del texto es un factor importante para la comprensión de este (Aebersold y Field, 1997; Fletcher, 2006; Snyder, 2010). Definiendo esta como la disposición de ideas y las relaciones entre las ideas (Armbruster, 2004; Taylor, 1992).

En esta capítulo trabajaremos en estrategias basadas en la estructura de los textos expositivos o informativos para facilitar su comprensión dado que este material de lectura se utiliza para presentar contenido académico.

1. Estrategias para la comprensión lectora: estructura del texto expositivo

El texto expositivo se organiza generalmente con indicadores visuales como títulos y subtítulos que proporcionan pistas claras sobre la estructura de la información. La primera oración de un párrafo también suele ser una oración temática que establece claramente de qué se trata el párrafo.

Identificar y analizar estas estructuras te ayudará a reconocer las relaciones entre las ideas y la intención general del texto, comprenderlo más fácilmente y retenerlo por más tiempo (Akhondi, Malayeri and Samad, 2011).

El texto expositivo suele utilizar como principio organizativo una de las siguientes cinco estructuras Bohaty (2015):

ESTRUCTURA DE TEXTO	DESCRIPCIÓN
DESCRIPCIÓN SIMPLE	"La intención del autor es contarnos algo. Usan características o hechos para describirlo" (Bohaty, 2015, p. 39).
COMPARAR Y CONTRASTAR	"La intención del autor es describir una conexión entre dos cosas. Hacen conexiones diciéndonos similitudes o diferencias" (p. 39-40).
SECUENCIA	"La intención del autor es describir el orden en que suceden las cosas. Hay tres tipos de secuencia: pasos, línea de tiempo y ciclo. Independientemente del tipo, el autor está ordenando la información." (p. 40).
CAUSA Y EFECTO	"La intención del autor es decirnos cómo un evento siempre conduce a un resultado. El evento es la causa y el resultado es el resultado. La relación es entre la causa y el efecto" (p. 40).
PROBLEMA Y SOLUCIÓN	"La intención del autor es decirnos cómo se puede resolver un problema. La relación es entre el problema y la solución potencial." (p. 40).

1.1. Palabras clave de identificación

Aprender a reconocer la estructura del texto expositivo te puede ayudar a concentrarte en la información importante de un texto en particular (Roehling, Hebert, Ron Nelson & Bohaty, 2017). A continuación, encontrarás ejemplos de palabras/frases clave que puedes encontrar en los textos según el tipo de estructura expositiva:

ESTRUCTURA DE TEXTO	DESCRIPCIÓN
DESCRIPCIÓN SIMPLE	Por ejemplo, características, por ejemplo, tal como, es como, incluyendo, para ilustrar, parece, suena como, [forma, tamaño, color, número], específicamente, como, en particular.
COMPARAR Y CONTRASTAR	Comparar: Igual que, similar, similarmente, ambos, tienen en común, igualmente, igual, de manera similar, de la misma manera, exactamente igual, igual que, también. Contraste: Diferente, en comparación, en contraste, sin embargo, pero, por otro lado, no obstante, por otro lado, aunque, mientras que, todavía, uno u otro, diferente.
SECUENCIA	Primero, segundo, tercero, después, después, antes, luego, finalmente, después, cuando, después, desde, ahora, antes, inicialmente, precedente, siguiente.
CAUSA Y EFECTO	Porque, como resultado, el resultado, entonces, así, en consecuencia, conduce a, es causado por, si ... entonces, produce, por lo tanto
PROBLEMA Y SOLUCIÓN	El problema es, problema, el dilema es, si-entonces, porque, de modo que, la pregunta / respuesta, la incógnita se resuelve, dificultad es, solución, resolver, una respuesta es, una razón para el problema

Fuente: Akhondi, Malayeri & Samad. (2011) y elaboración propia.

Advertencia: Si bien las palabras clave te ayudarán a identificar la estructura a veces pueden ser engañosas, dado que pueden aparecer en un pasaje del texto sin reflejar la estructura general del mismo.

1.2. Estrategia de selección y organización

La capacidad para seleccionar y organizar la información más importante de un texto puede evitar que te atasques con detalles de menor importancia. Ser capaz de identificar la estructura de un texto es un precursor útil de este objetivo. A continuación, te presentamos una estrategia para seleccionar y luego organizar la información de los textos.

1.2.1. Hacer preguntas de orientación

Estas preguntas te ayudaran a concentrarte en los elementos del texto relacionados con la estructura.

ESTRUCTURA DE TEXTO	DESCRIPCIÓN
DESCRIPCIÓN SIMPLE	¿Qué está describiendo el autor? ¿Cuáles son los detalles que se utilizan para describirlo?
COMPARAR Y CONTRASTAR	¿Qué objetos, conceptos o categorías se comparan? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Qué características se están comparando?
SECUENCIA	¿Qué fue lo primero que pasó? ¿Cuál es el próximo paso? ¿Qué pasó por última vez?
CAUSA Y EFECTO	¿Cuáles son las causas y los efectos relacionados? ¿Qué sucedió? ¿Por qué?
PROBLEMA Y SOLUCIÓN	¿Cuáles fueron las dificultades o preguntas? ¿Cuáles fueron los intentos o posibles acciones para solucionarlos? ¿Cómo fue o podría resolverse? ¿Cuáles fueron las consecuencias de las opciones? ¿Cuál fue el resultado de las acciones?

Fuente: Roehling, Hebert, Ron Nelson & Bohaty (2017).

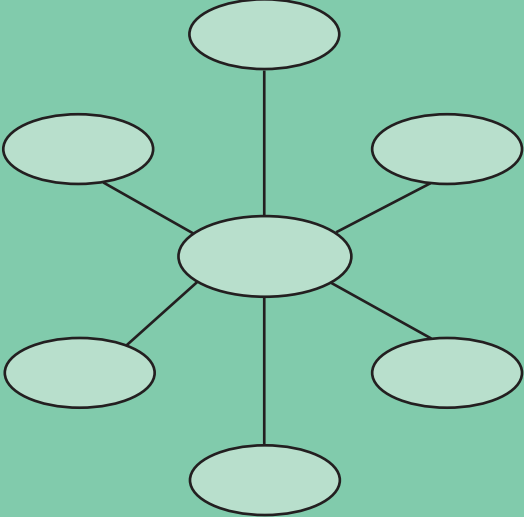
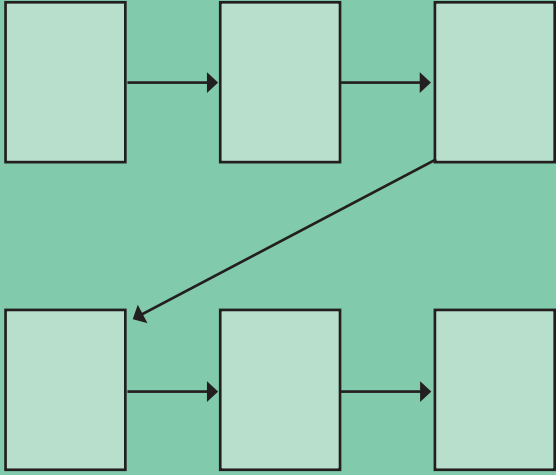
1.2.2. Usar organizadores gráficos

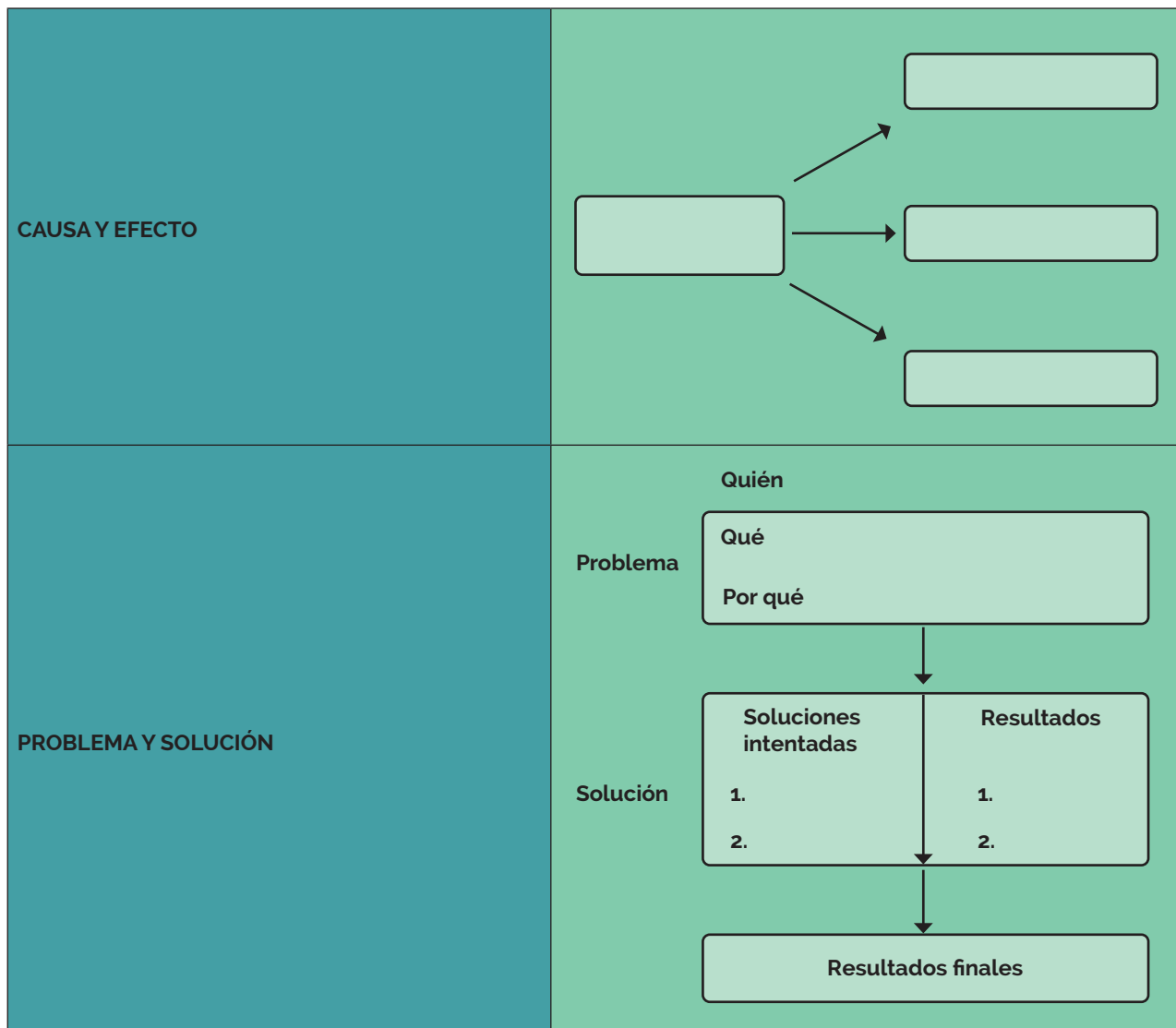
Los organizadores gráficos también pueden ayudarte en la selección de información relevante y, al proporcionarte gráficos para registrar la información relacionada con la estructura del texto pueden ilustrar cómo se organiza la información de una manera significativa.

Para los textos de descripción simple con una estructura de texto de comparación y contraste en matrices

ESTRUCTURA DE TEXTO	DESCRIPCIÓN
DESCRIPCIÓN SIMPLE	Puedes utilizar gráficos de redes temáticas (Scott, 2011).
COMPARAR Y CONTRASTAR	Puedes utilizar gráficos como matrices Hall, Sabey y McClellan, 2005)
SECUENCIA	Puedes utilizar gráficos de cadenas lineales (Scott, 2011).
CAUSA Y EFECTO	Puedes utilizar gráficos que muestren la relación entre la (s) causa (s) y el efecto (s) incluyendo flechas para especificar la relación de las relaciones (Williams et al., 2014).
PROBLEMA Y SOLUCIÓN	Puedes utilizar un gráfico similar al anterior, pero en este caso, los problemas irían en el cuadro de la izquierda y las soluciones irían en el lado derecho (McDermott, 1990).

Representaciones gráficas de las estructuras

<p>DESCRIPCIÓN SIMPLE</p>																					
<p>COMPARAR Y CONTRASTAR</p>	<table border="1" data-bbox="782 898 1399 1205"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Categorías</th> <th colspan="2">Temas</th> </tr> <tr> <th>Temas 1</th> <th>Tema 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>...</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Categorías	Temas		Temas 1	Tema 2	...														
Categorías	Temas																				
	Temas 1	Tema 2																			
...																					
<p>SECUENCIA</p>																					



Referencias

- Aebersold, J.A., & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher: Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Akhondi, M., Malayeri, F. A. and Samad, A. A. (2011) 'How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension', *The Reading Teacher*, 64(5), pp. 368–372. doi: 10.1598/rt.64.5.9.
- Armbruster, B.B. (2004). Considerate texts. In D. Lapp, J. Flood, & N. Farnan (Eds.), *Content area reading and learning: Instructional strategies* (2nd ed., pp. 47–58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bohaty, J.J. (2015). *The effects of expository text structure instruction on the reading outcomes of 4th and 5th graders experiencing reading difficulties* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3689619)

- Fletcher, J.M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 323–330. doi:10.1207/s1532799xssr1003_7
- Hall, K.M., Sabey, B.L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211–234. doi:10.1080/02702710590962550
- McDermott, M.B. (1990). Teaching toplevel structure as an aid for reading comprehension of expository prose for fourthgrade pupils (Unpublished doctoral dissertation). Hofstra University, East Garden City, NY.
- Moss, B. (2004). Enseñar estructuras de textos expositivos a través de recuentos de libros de comercio de información. *The Reading Teacher*, 57 (8), 710–718.
- Porkaew, K. (2013). Expository Text structure and reading comprehension. *Thammasat Review*, 267–276.
- Roehling, J.V., Hebert, M., Ron Nelson, J., & Bohaty, J.J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71– 82. doi: 10.1002/trtr.1590
- Scott, D.B. (2011). Explicit instruction on rhetorical patterns and studentconstructed graphic organizers: The impact on sixthgrade students' comprehension of social studies text (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park.
- Snyder, L. (2010). Reading expository material: Are we asking the right questions? *Topics in Language Disorders*, 30(1), 39–47. doi:10.1097/TLD.0b013e3181d098b3
- Taylor, B. M. (1992). Text structure, comprehension, and recall. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed.) (pp. 220-235). Newark, DE: International Reading Association.
- Williams, J.P., Pollini, S., NublaKung, A.M., Snyder, A.E., Garcia, A., Ordynans, J.G., & Atkins, J.G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1–17. doi:10.1037/a0033215

2.2. ATENCIÓN A LAS SEÑALES

Como vimos en la sesión anterior, comprender la estructura del texto te ayudará en la construcción de su significado. Un/a lector/a efectivo/a es, además, estratégico/a en su lectura y utiliza no solo una sino una combinación de estrategias para potenciar su comprensión (Urquhart & Frazee, 2012).

En esta capítulo aprenderás a utilizar el análisis de las características del texto, la cual te permitirá leer, comprender de manera más completa e interactuar estratégicamente con una variedad de textos para predecir la calidad del contenido y anticipar su aprendizaje (Kelley and Clausen-Grace (2008; 2010).

1. Características del texto

Las características o elementos del texto, también denominados "elementos cohesivos" (McCarthy, Briner, Rus y McNamara, 2007, p. 15) son componentes o elementos organizativos gráficos o textuales que se utilizan en el entorno académico para describir todos los componentes que no forman parte del cuerpo principal, pero que se incorporan para aumentar la comprensión o el interés en el mismo.

Estas características se ubican al interior de los párrafos y entre párrafos. Un libro de texto, un artículo científico, un sitio web u otro recurso impreso que este bien diseñado tendrá una variedad de estos elementos para ayudarte a reconocer y utilizar el material de lectura.

2. ¿Cuál es el propósito de las funciones de texto?

Cada elemento de texto utilizado proporciona tanto valor como el texto real. La combinación de texto sus características presentan material informativo en un formato organizado y estructurado que como lector puedes obtener con facilidad.

A continuación, te presentamos los principales elementos cohesivos que puedes encontrar en un texto:

ELEMENTOS IMPRESOS	
<i>Guían al lector a través de la organización del texto</i>	
Característica	Ayuda al lector(a)
Título	Te indica rápidamente qué información aprenderás
Tabla de contenido	Te presenta los temas principales del texto; también te proporcionan un esquema para guiarte en la comprensión de este, activar el conocimiento previo e indicar cómo está organizada la información.
Índice	Proporciona una lista detallada de todos los temas, conceptos o información contenidos en el texto. Asimismo, te permite ver todo el texto enumerado alfabéticamente, con números de página.
Glosario	Identifica las palabras importantes (palabras clave) del vocabulario y sus definiciones

Prefacio	Sección o parte introductoria de una publicación; su objetivo es obtener una descripción general del contenido que se va a revisar.
Apéndice	Se agrega a un texto con el objetivo de ampliar los contenidos del cuerpo principal.

ILUSTRACIONES <i>Expanden el significado del texto</i>	
Característica	Ayuda al lector(a)
Foto	Comprender exactamente cómo se ve algo
Dibujos	Entender cómo algo podría o debería haber sido
Aumento	Ver detalles de algo pequeño

AYUDAS ORGANIZATIVAS <i>Ayudan a encontrar información importante</i>	
Característica	Ayuda al lector(a)
Negrita o cursiva de palabras o frases	Destaca las palabras clave por su definición o su uso en la oración; a veces también sirven como una señal para dirigir al lector al glosario
Títulos y subtítulos	Indica el tema principal o la idea principal de la sección siguiente
Barras laterales	Están separados del texto principal (generalmente ubicados en el costado o en la parte inferior de la página). Reúnen información adicional o explicativa
Etiquetas	Identifica una imagen o fotografía y / o sus partes

AYUDAS GRÁFICAS <i>Las ayudas gráficas pueden ser una representación de lo que se dice en el texto narrativo o nueva información agregada al texto.</i>	
Característica	Ayuda al lector(a)
Imágenes y leyendas	Muestre un objeto o una idea importante del texto.
Diagramas etiquetados	Permitir a los lectores ver representaciones detalladas de un objeto del texto con etiquetas que enseñan los componentes importantes.
Cuadros y gráficos	Representar y mostrar datos relacionados con, o desarrollar, algo en el cuerpo principal del texto.

Mapas	Ayudar a un lector a localizar un lugar en el mundo relacionado con el texto.
Cortes y secciones transversales	Permitir a los lectores ver el interior de algo disolviendo parte de una pared o ver todas las capas de un objeto dividiéndolo en dos para ver

Te sugerimos realizar el recorrido visual analizando las características del texto antes de leer el cuerpo principal. Este ejercicio te permitirá construir una comprensión completa de las características observadas en el contenido y la estructura del texto (Nord, 2005, p. 2).

Si aplicas bien esta estrategia obtendrás los siguientes beneficios (Haris & Hodges, 1995; Ruddell, 2009; Starke, 2020):

- Podrás determinar el significado y la importancia de los textos.
- Podrás navegar y localizar información específica, organizar las ideas principales, ilustrar conceptos clave, resaltar detalles importantes proporcionados en el texto de manera más fácil y eficiente.
- Podrás guiar intencionalmente tu lectura.
- Podrás integrar tu lectura con el aprendizaje del contenido.

Esperamos que esta nueva estrategia de ayude a encontrar y utilizar la información para el aprendizaje. Puede utilizar la misma estrategia para deconstruir otros tipos de texto: en revistas, revistas electrónicas, periódicos, módulos de aprendizaje electrónico y más.

Referencias

- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. (2008). Shared reading: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older students. *The Reading Teacher*, 6(7), 584-556. doi:10.1598/RT.61.7.4.
- Haris, T., & Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kelley, M.J., & Clausen-Grace, N. (2008). From picture walk to text feature, guiding students to strategically preview text. *Journal of Content Area Reading*, 7(1), 9-31.
- Kelley, M.J., & Clausen-Grace, N. (2010). Guiding students through expository text with text feature walks. *The Reading Teacher*, 64(3), 191-195. doi:10.1598/RT.64.3.4
- McCarthy, P., Briner, S., Rus, V., & McNamara, D. (2007). Textual signatures: Identifying text-types using latent semantic analysis to measure the cohesion of text structures. *Natural Language Processing and Text Mining*, 107-122. doi:10.1007/978-1-84628-754-1_7
- Nord, C. (2005). Text analysis in translation: *Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. New York, NY: Rodopi B.V., Amsterdam.
- Ruddell, R.B. (2009). *How to teach reading to elementary and middle school students: Practical ideas from highly effective teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Starke, K. (August 24, 2020). *What are Text Features?*. Teaching Strategies Retrieved May 31, 2021, from <https://www.teachhub.com/teaching-strategies/2020/08/what-are-text-features/>

Urquhart, V. & Frazee, D. (2012). *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me (3ra ed.), Then Who?* Denver: ASCD.

2.3 CONECTIVIDAD LECTOR/A – ESCRITOR/A: COHESIÓN Y COHERENCIA EN LOS TEXTOS

La capacidad de escribir bien un texto es un aspecto importante de la comunicación porque brinda la oportunidad de articular ideas y presentar distintas perspectivas de una manera persuasiva (Crowhurst, 1990; Wolfe, 2011). Aprender a transmitir el significado a través de un texto escrito es una habilidad fundamental para el éxito académico y profesional.

Tal como se ha indicado en otros capítulos, la forma en que se redacta el texto puede explicarse mediante la utilización de elementos de **coherencia y cohesión**. Si bien un discurso oral también deberá tener coherencia y cohesión, se enfatiza más en los textos escritos porque hay una mayor cantidad de ideas e intención detrás del uso de vínculos cohesivos y dispositivos de coherencia.

En este documento, abordaremos los principales aspectos para puedas considerar al momento de organizar la redacción de un texto o la elaboración de un discurso. Así, podremos tener un acercamiento sobre aspectos a considerar en los procesos de escritura. Ciertamente, también será de utilidad para poder hacer una evaluación de textos leídos.

1. Definición y diferencia entre ambos términos

La **coherencia** (o escritura coherente) se define como la cualidad de ser lógico, consistente y comprensible en los elementos (vínculos implícitos) que conforman el texto. Es la comprensión que el lector deriva del texto y que, por tanto, depende del lector y que está influenciado por factores como el conocimiento previo y las habilidades de lectura (McNamara et al., 1996).

La coherencia se incrementa directamente por la cantidad de guías que un escritor brinda al lector, ya sea a través de pistas relacionadas con el contexto del texto o mediante el uso directo de frases de transición para dirigir al lector a través de un argumento o narración.

La **cohesión**, por otro lado, se refiere al acto de formar una unidad completa. Es la consistencia de los elementos de la representación en la mente del lector. En pocas palabras, son las señales explícitas en el texto que permiten al lector conectar las ideas en él expuestas (McNamara et al., 1996).

Estos dispositivos cohesivos incluyen: referencia, sustitución, puntos suspensivos, conjunción y cohesión léxica (Halliday y Hasan, 1976), y dado que se manifiestan en el nivel superficial de un texto, la cohesión debería ser relativamente sencilla de identificar. La elección de palabras y la estructura de oraciones y párrafos influyen en la coherencia de un texto escrito o hablado.

Estructurar un texto como un todo unificado implica usar las nociones de cohesión y coherencia (McNamara, 2001; McNamara & Kintsch, 1996).

Para facilitar tu comprensión imagina la **coherencia** como un edificio y la **cohesión** como los ladrillos y el cemento que componen el edificio. Los ladrillos y el cemento se pueden juntar para constituir cualquier tipo de estructura. Sin embargo, solo cuando se colocan juntos de una manera determinada forman un edificio. De manera similar, un texto será **cohesivo** si se usan vínculos cohesivos, sin embargo, solo será **coherente** si los vínculos cohesivos se usan de manera apropiada para crear significado. Es decir, que las diferentes elementos y partes del texto se vinculen entre sí en un todo.

Veamos un ejemplo para que puedas entender aún mejor ambos conceptos. En la siguiente oración: "Irene está feliz, *porque* al fin consiguió trabajo".

Se puede observar la pista *cohesiva* "porque", que indica al lector que debe construir una relación de *coherencia causal* entre ambas cláusulas. Elementos cohesivos como "porque" operan entre las oraciones.

Es importante señalar que se puede tener cohesión sin coherencia, pero no se puede tener coherencia sin cohesión. Siguiendo con la analogía del edificio la imagen de éste no tiene sentido a menos que las piezas correctas se coloquen en el orden correcto, incluso si ciertas piezas tienen el mismo tamaño y forma.

Para ejemplificar lo anterior, te presentamos la siguiente oración:

"Compré un poco de tomates para comer con albahaca. Las verduras verdes pueden estimular tu metabolismo. El color verde se encuentra en la bandera nacional mexicana. No podía decidir qué ponerme para la fiesta de graduación".

En el ejemplo anterior, hay enlaces léxicos de una oración a la siguiente; se utilizan lazos cohesivos para unir las oraciones. Sin embargo, esta cadena de oraciones no tiene ningún sentido; no existe un vínculo semántico vinculante. Este es un ejemplo de cohesión sin coherencia. Recordemos que, sin relaciones de cohesión, un texto sería una lista de frases sin ningún vínculo.

2. Coherencia en dos niveles: local y global

Este nivel de coherencia dependerá de la audiencia y el escritor.

La **coherencia local** se refiere a cómo estructuramos oraciones y párrafos de una manera lógica.

Para lograr la coherencia local es importante que consideres las siguientes recomendaciones:

- Asegúrate de que cada párrafo se centre en un tema y de que este tema se aclare en la oración principal.
- Estructura los párrafos en un orden lógico.
- Une las oraciones y párrafos con varios mecanismos de cohesión.

La **coherencia global**, significa que el texto funciona como una unidad lógica completa. Este tipo de coherencia es la que más nos importa en nuestro proceso de aprendizaje sobre la lectura académica, porque la idea es que nos animemos a evaluar los textos que leemos.

Para lograr la coherencia global es importante que consideres las siguientes recomendaciones:

- asegúrate de que todas las partes del texto sean relevantes y se presenten en un orden lógico.
- utiliza un lenguaje y un formato coherentes.

3. Ayudando al lector y la lectora

Un texto coherente es un texto con una estructura lógica. Esto significa la presentación de información en un orden lógico, para que el lector pueda seguir fácilmente el razonamiento del autor. Para ello, cuando escribas documentos, te proponemos utilizar *oraciones temáticas*.

La primera oración de un párrafo se llama oración temática. Esta oración resume de qué trata el resto del párrafo y es un mecanismo importante para hacer que un texto sea coherente.

Una buena oración temática:

- se basa en la información existente presentada en párrafos anteriores.
- introduce el tema del párrafo.
- declara la información más importante del párrafo.
- resume el párrafo.

Un buen párrafo respalda la oración principal considerando los siguientes elementos:

- dar ejemplos para ilustrar

Ejemplo:

Los jóvenes de hoy están acostumbrados a tener siempre acceso a Internet y a utilizar Internet en diversas situaciones. Por ejemplo, se ha vuelto muy normal usar su teléfono móvil para comprar un boleto de autobús, comunicarse a través de las redes sociales o hacer una verificación rápida de datos sobre la marcha. Todas estas actividades requieren acceso a Internet, y tener este acceso se ha vuelto tan común que la mayoría de nosotros lo damos por sentado.

- elaborar la oración temática

Ejemplo:

En el fútbol, el árbitro puede detener el juego durante un ataque fuera de juego. En pocas palabras, la regla del fuera de juego significa que un jugador del equipo atacante no puede colocarse detrás del último defensor del equipo defensor en el momento en que se le realiza un pase. El jugador del equipo atacante puede recibir el pase detrás del último defensa, pero en ese caso, debe haberse movido allí después de que se jugó el pase.

- parafrasear o explicar la información dada en la oración principal

Ejemplo:

El precio de una propiedad inmobiliario no solo depende del tamaño y el estándar de la propiedad, sino también de la demanda de las propiedades en el zona. Es decir, dos departamentos idénticos pueden tener un precio diferente, porque más personas buscan un departamento en una de las zonas. Cuando más personas buscan un tipo específico de propiedad en una zona, aumentará el precio, porque más personas están peleando por la misma propiedad. Debido a esto, a menudo se encuentra pagando mucho más por un apartamento en Santiago que en una ciudad más pequeña con una menor demanda de oportunidades de vivienda.

Los aspectos que se han ido mencionando dan cuenta de la relevancia de que podamos planificar adecuadamente nuestra escritura. Asimismo, como este libro está centrado en nuestras habilidades de lectura de textos académicos, las claves que se entregan nos ayudan al ejercicio de debemos realizar para que podamos ver “el edificio” que se presenta en el texto y cómo los “ladrillos” se van ordenando para darle forma. Esto nos será de gran utilidad en términos evaluativos, para que podamos irnos acercando a evaluar los textos, considerando una valoración de qué es lo que nos entregan, pero también de sus debilidades.

Referencias bibliográficas

- Crowhurst, M. (1990). Reading/writing relationships: An intervention study. *Canadian Journal of Education*, 15, 155-172.
- Geiser, S. & Studley, R. (2001). *UC and SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California*. Oakland, CA: University of California.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harshdeep, Kaur. (2018, April 1). Coherence And Cohesion. Retrieved from <https://www.vcestudyguides.com/blog/coherence-and-cohesion>.
- Louwerse, Max M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58.
- McNamara, D.S. (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
- McNamara, D.S., & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-287.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler-Songer, N., and Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43.
- Nordquist, Richard. (2020, August 26). Coherence in Composition. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/what-is-coherence-composition-1689862>.
- Wolfe, C. R. (2011). Argumentation across the curriculum. *Written Communication*, 28(2), 193e219.

2.4. LA LECTURA REAL COMIENZA CON LA METACOGNICIÓN

La metacognición, o pensar en el pensamiento que uno tiene mientras lee, es la base de otras estrategias de comprensión lectora. Los lectores competentes monitorean continuamente sus propios pensamientos, controlan su experiencia en relación con el texto y mejoran su comprensión. Cuando leemos y entendemos lo que estamos leyendo, sentimos satisfacción. Cuando no entendemos lo que estamos leyendo, nuestras mentes tienen un sentimiento completamente diferente (MacKenzie, 2019).

La mayoría de las personas no desarrollan la habilidad lectora de manera espontánea, sino que ésta se adquiere mediante la enseñanza que se recibe en la institución educativa. Por ello, al mismo tiempo que se enseña a leer, los docentes deberían enseñar a *meta comprender* (Jiménez, 2004). De esta manera, se conseguirían no sólo alumnos capaces de aprender, sino también capaces de decidir cómo leer teniendo en cuenta qué es lo que leen y por qué lo leen.

1. ¿Qué es la metacognición?

En palabras sencillas la metacognición puede definirse como "pensar sobre el propio pensamiento" o "saber sobre el saber" (Efklides, 2008). La metacognición se refiere al proceso de conocer y regular el propio aprendizaje, es decir, que el lector pueda pensar críticamente sobre su propia comprensión a medida que avanza en la lectura (Schraw y Dennison, 1994).

2. ¿Qué implicar conocer y regular el conocimiento?

El *conocimiento de la cognición* involucra tres tipos de conocimiento. El conocimiento declarativo (es el repertorio de estrategias para emplear durante el aprendizaje), el conocimiento procedimental (son los pasos necesarios para emplear las estrategias) y el conocimiento condicional (es el conocimiento de dónde, cuándo y por qué emplear estrategias más exitosas versus menos exitosas, dadas las demandas de la tarea) (Soto et al, 2019).

La *regulación de la cognición*, por otro lado, incorpora aquellos procesos necesarios para monitorear y controlar el aprendizaje: planificación, estrategias de manejo de la información, estrategias de depuración, evaluación del aprendizaje y monitoreo de la comprensión (Schraw & Dennison, 1994).

Un ejemplo de metacognición es cuando uno lee un texto y se pregunta si lo está entendiendo o si debería retroceder y leer nuevamente párrafos o capítulos anteriores para que estos tengan más sentido.

En el ejemplo anterior, la primera parte es el conocimiento de la cognición y la segunda parte es la regulación de la cognición para maximizar el aprendizaje. La metacognición considera ambos aspectos.

3. ¿Cómo se activa la metacognición?

Un lector utiliza la metacognición cuando:

- Realiza una vista previa del texto y hace predicciones.
- Establece conexiones con experiencias personales u otros textos.
- Realiza preguntas aclaratorias.
- Identifica oraciones o pasajes del texto de difícil comprensión.

- Repite el texto con sus propias palabras.
- Reacciona al texto.

4. Desarrollando la metacognición

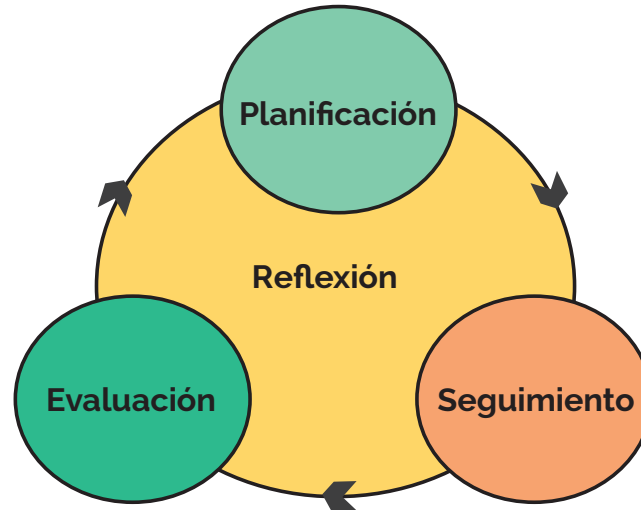
Las habilidades de lectura se desarrollan en una secuencia progresiva. Llegar a una lectura con metacognición solo es posible si se domina las habilidades presentes en los escalones inferiores de la pirámide (Gemm Learning, 2021):



- Dominar las habilidades cognitivas que facilitan la lectura: conciencia fonológica, atención, memoria de trabajo y procesamiento del lenguaje.
- Fluidez en la lectura: la capacidad de leer a la velocidad del lenguaje normal, con inflexión, solo es posible si una persona lee con automaticidad, sin esfuerzo. Los lectores que leen con fluidez pueden pensar mientras leen.
- Comprensión de lectura: esto hace que la lectura sea gratificante. Una vez que una persona lee sin esfuerzo, la instrucción sobre vocabulario, gramática, etc., puede mejorar rápidamente la comprensión. A partir de ese momento, existe la posibilidad de que se convierta en un lector entusiasta que practique estrategias de lectura metacognitivas.
- Leer con metacognición: en esta pirámide sería máxima habilidad de lectura.

5. Estrategias de lectura metacognitivas

Las estrategias de lectura metacognitiva se clasifican en tres grupos: estrategias de planificación, de seguimiento o monitoreo y de evaluación.



5.1. Estrategias de planificación

Las estrategias de planificación se utilizan antes de la lectura.

Ejemplos de ello son la evocación de los conocimientos previos (Israel, 2007) o la utilización de las características del texto (título, imagen, ilustración, encabezado o subtítulo) para comprender el esquema del guión (Almasi, 2003). Lo anterior, permite al lector determinar que el material de lectura tiene una estructura de texto específica, como comparar y contrastar, causa y efecto, y preguntas y respuestas.

Por ejemplo:

Puedes responder a las siguientes preguntas: ¿Qué me piden que haga?, ¿el texto es similar a alguno que haya revisado antes?, ¿Qué quiero lograr?, ¿Qué estrategias usaré?, ¿Qué debo hacer primero?

¿Hay alguna estrategia que haya usado antes que pueda ser útil?

Finalmente, fijar el objetivo de la lectura puede clasificarse también como una estrategia de planificación (Paris et al., 1991; Pressley, 2002).

5.2. Estrategias de seguimiento o monitoreo

Estas estrategias se utilizan durante la lectura y ayudan a saber si la comprensión va bien o mal camino. Además, constituye la base adecuada para la evaluación (Slife y Weaver, 1992). Entonces, monitorear denota conciencia personal consciente de la comprensión y ejecución del texto (Sobhani, F. & Babashamsi, 2017).

Algunas estrategias de seguimiento son: la comprensión de vocabulario, el auto cuestionamiento, la paráfrasis -decir de forma sencilla las ideas obtenidas de un texto- y determinar la idea principal de cada párrafo (Israel, 2007; Pressley, 2002). Considerando el propósito de la

tarea, el lector decide qué parte del texto es más importante y ponen énfasis en ella, ignorando algunas partes que no se consideran como menos importantes (Hudson, 2007).

Algunas preguntas que puedes hacerte en esta etapa son: ¿estoy en el camino correcto? ¿Qué puedo hacer de otra manera? ¿A quién puedo pedir ayuda? ¿Está funcionando la estrategia que estoy usando? ¿Necesito probar algo diferente?

5.3 Estrategias de evaluación o revisión

Las estrategias de evaluación implican evaluar los procesos de deducción y de regulación del aprendizaje de una persona. Tiene relación con todo lo que el estudiante se propone hacer, lo que debe hacer y cómo lo hace (Sobhani, F. & Babashamsi, 2017).

El conocimiento metacognitivo y las habilidades reguladoras, como la planificación, están vinculadas a la evaluación. Puede ayudar a las personas a comprender mejor la lectura de textos (Baker, 1989).

Algunas preguntas que te ayudarán en la metacognición son: ¿qué funcionó bien? ¿Qué no salió bien? ¿Qué podría haber hecho mejor? ¿Puedo aplicar esto a otras situaciones? ¿Qué podría hacer diferente la próxima vez? ¿Para qué otros tipos de problemas puedo utilizar esta estrategia?

Referencias bibliográficas

- Almasi, J. F. (2003). *Teaching strategic process in reading*. New York, NY: The Guilford Press.
- Alyousef, H. S. (2005). *Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners*. *The Reading Matrix*, 5(2).
- Baker, L. (1989). *Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader*. *Educ. Psychol. Rev.*, 1,3-38.
- Clay, M. M. (2015). *Alfabetización: la construcción del control interno*. Auckland: Sistemas educativos globales.
- Efklides A. (2008). *Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation*. *European Psychologist*,13(4), 277–287.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Israel, S. E. (2007). *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los instrumentos estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora*. <https://eprints.ucm.es/5337/1/T27494.pdf>
- McGregor, T. (2007). *Comprehension Connections. Bridges to Strategic Reading*. Heinemann
- Pressley, M. (2002). *Metacognition and self-regulated comprehension*. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *what research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association

- Ritchhart, R., Iglesia, M. & Morrison, K. (2011). *Hacer visible el pensamiento*. Hoboken, Nueva Jersey: Jossey-Bass.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460–475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Slife, B. D. & Weaver, C. A. (1992). Depression, cognitive skill, and metacognitive skill in problem solving. *Cognition and Emotion*, 6(1), 1-22.
- Sobhani, F. and Babashamsi, P. (2017). The Effect of Regulative Metacognition Strategies on Reading performance of Iranian Pre-intermediate Learners. *Bulletin de La Société Royale Des Sciences de Liège*, 86(special issue), 220–233. <https://doi.org/10.25518 / 0037-9565.6682>
- Soto, C., Blume, A. P. G. de, Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., & Riffo, B. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- The Ohio State University (s.f.), Real Reading Begins with Metacognition, <https://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/peoples-of-the-arctic/real-reading-begins-with-metacognition>.

Actividad de aplicación del Módulo 2.

Instrucciones.

En esta actividad de aplicación se espera que usted pueda aplicar los aprendizajes de los cuatro capítulos trabajados en el módulo 2 de este curso, aplicándolos a un texto en particular. Para ello, se adjunta un texto específico que se solicita que considere para la evaluación.

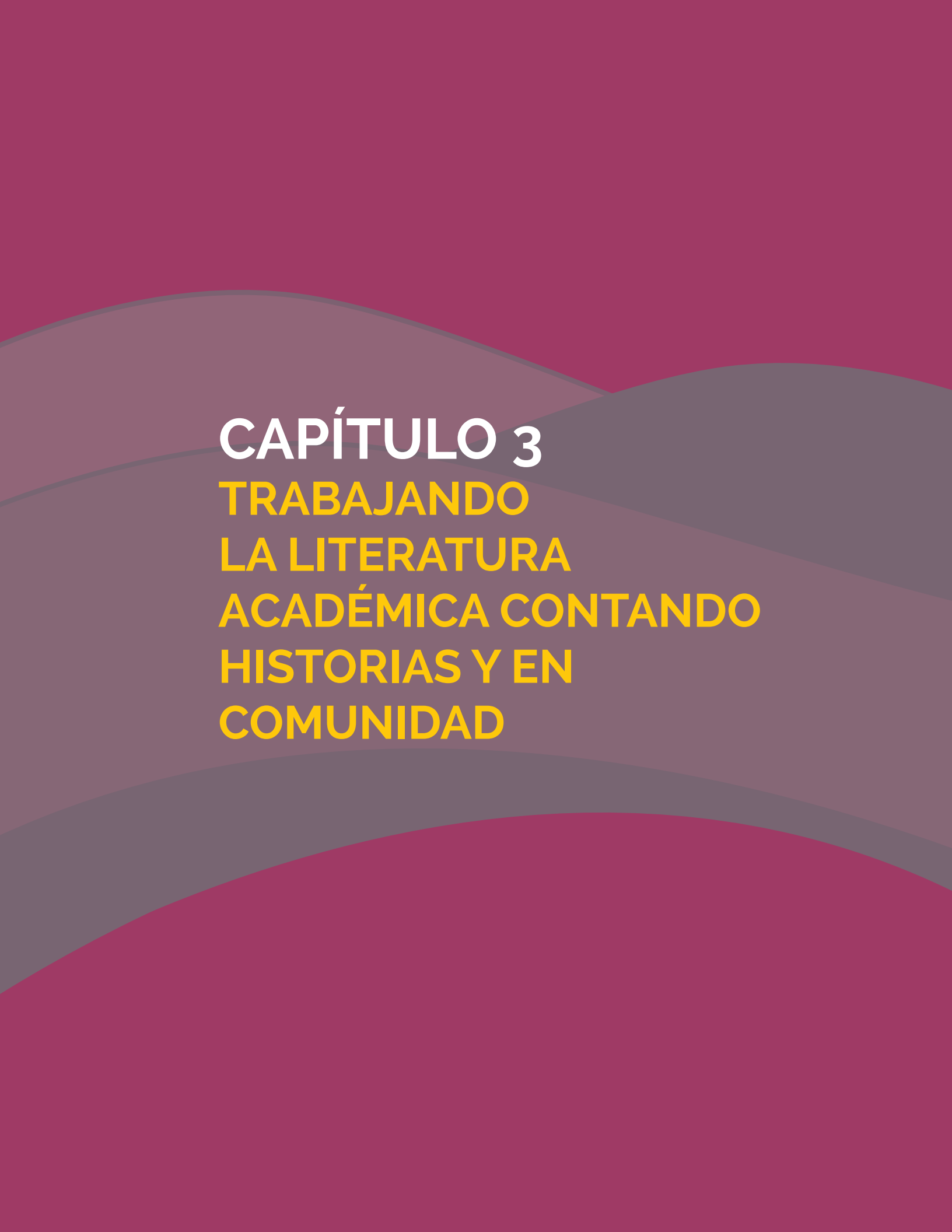
Se solicita que elabore una presentación en PowerPoint en que presente el contenido de la evaluación. Esta presentación debe considerar los siguientes elementos.

1. Indique cuál es el propósito del texto.
2. Señale cómo se organizan las partes del texto para dar cuenta de su propósito. Para ello, utilice un organizador gráfico.
3. Refiérase al menos a dos elementos cohesivos del texto leído, indicando cuál es el aporte que estos entregan en relación con el propósito del texto.
4. Evalúe el texto leído. A su juicio, ¿el propósito del texto se cumple adecuadamente? ¿Por qué?
5. Evalúe su lectura del texto. ¿Qué estrategias utilizadas por usted en la lectura fueron efectivas para su comprensión y análisis y cuáles no? Explique su respuesta.

Rúbrica de autoevaluación

A continuación, se le entrega una rúbrica para que pueda autoevaluar esta actividad. Se solicita que pueda aplicarse y entregar los resultados de esta autoevaluación.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>Se identifica débilmente el propósito del texto leído, sin reconocer partes y componentes que le dan coherencia global.</p> <p>Se ofrece una débil evaluación sobre el cumplimiento del propósito del texto, así como también sobre las fortalezas y debilidades del propio proceso de lectura seguido.</p>	<p>Se identifica débilmente el propósito del texto leído, reconociendo solo algunas partes y componentes que le dan coherencia global.</p> <p>Se ofrece una evaluación parcial sobre el cumplimiento del propósito del texto y también sobre las fortalezas y debilidades del propio proceso de lectura seguido.</p>	<p>Se identifica con claridad el propósito del texto leído, reconociendo algunas de las partes y componentes del texto que le dan coherencia global.</p> <p>Se ofrece una evaluación parcial sobre el cumplimiento del propósito del texto y se identifican fortalezas y debilidades del propio proceso de lectura seguido.</p>	<p>Se identifica con claridad el propósito del texto leído, reconociendo las partes que le dan coherencia global y el aporte que entregan los diferentes componentes del texto.</p> <p>Se ofrece una evaluación sobre el cumplimiento del propósito del texto y se identifican fortalezas y debilidades del propio proceso de lectura seguido.</p>



CAPÍTULO 3
TRABAJANDO
LA LITERATURA
ACADÉMICA CONTANDO
HISTORIAS Y EN
COMUNIDAD

3.1 CONTANDO HISTORIAS PARA COMPARTIR NUESTRAS LECTURAS.

En este módulo se abordarán de manera práctica aspectos que son relevantes de tener en cuenta para compartir nuestros conocimientos con otras personas, en este caso, de las lecturas educativas que hayamos realizado. Una forma interesante y atractiva de vincularnos con nuestros pares, estudiantes o apoderados es contar historias sobre lo que hemos aprendido en nuestras lecturas.

A continuación, te presentamos algunos consejos para que puedas compartir de forma oral una buena historia.

1. Enmarca tu historia: lleva a tu audiencia a un viaje

El primer paso para realizar una buena presentación oral es tener algo que valga la pena de ser contado. Definir el mensaje que quieres transmitir es esencial para la preparación de tu presentación.

Los seres humanos estamos “programados” para escuchar historias. Por eso para realizar una presentación convincente, debes llevar imaginariamente a tu audiencia a un viaje. Siguiendo esta idea, la decisión más importante es determinar dónde comienza y dónde termina tu historia.

Para encontrar el punto de inicio, debes conocer lo que tu audiencia ya sabe sobre el tema que vas a abordar y cuánto les interesa. Si tienes más conocimiento o interés que ellos, o si comienzas a utilizar un lenguaje demasiado técnico, los perderás.

Por ejemplo, asegúrate de saber quién es tu audiencia: ¿cuáles son sus antecedentes y nivel de conocimiento del material que estás presentando y qué esperan obtener de la presentación?

Recuerda: Los oradores y las oradoras con más experiencia presentan rápidamente el tema, explican por qué es importante para ellos y convencen a los miembros de su audiencia de por qué deberían conocer el tema.

2. Haz que tu historia sea lógica

Tu presentación debe seguir un flujo lógico: un comienzo, un desarrollo y un final claros. Prepara el escenario al comienzo, cuentas la historia en el medio y tienes un gran final, ¡el final!, donde el mensaje se entiende claramente.

3. Menos, es más: profundiza y da ejemplos

El mayor problema de las personas que tienen menos experiencia contando historias o haciendo presentaciones es que tratan de cubrir demasiados temas. Si intentas abordar todo lo que sabes, no tendrás tiempo para incluir detalles clave, y tu presentación se diluirá en un lenguaje abstracto que puede tener sentido si tus oyentes están familiarizados con el tema, pero que puede ser completamente aburrida si tus oyentes son inexpertos en el mismo.

Necesitas presentar ejemplos específicos para desarrollar tus ideas. Por lo tanto, limita el alcance de tu charla a lo que puedas explicar y utiliza ejemplos en el tiempo que tengas disponible. Puedes utilizar una estructura narrativa que siga, por ejemplo, la estructura de una historia de detectives. Comienza presentando un problema y luego describe la búsqueda de una solución. Si lo haces bien habrá un momento “ajá” (que es cuando tu audiencia comprende o descubre algo).

Por supuesto, debes de tener cuidado de no “sobreexplicar”. Recuerda: tu audiencia es inteligente. Deja que descubran algunas cosas por sí mismos, deja que saquen sus propias conclusiones.

4. Haz que el mensaje esencial sea persistente

Una regla general parece ser que, si le preguntas a un miembro de tu audiencia una semana después sobre tu historia, debería poder recordar tres puntos de ésta. Si estos son los puntos clave que intentabas transmitir, haz hecho un buen trabajo. Si puede recordar tres puntos cualesquiera, pero no los puntos clave, entonces tu énfasis fue incorrecto.

Otro dato importante que hay que considerar es que las cosas más importantes que queremos contar por lo general se señalan al principio y al final de una presentación.

5. Práctica tu presentación

Una vez que definas el tema, es hora de concentrarte en la forma de presentarlo. Hay tres maneras de hacerlo: 1) puedes leer tus apuntes; 2) puedes apoyarte con unas diapositivas que describan lo que vas a decir en cada sección y, 3) puedes memorizar tu discurso, lo que implica ensayarlo hasta el punto en que internalices cada palabra, palabra por palabra.

Esta última modalidad es la que mejor conecta con la audiencia. Pero si no tienes tiempo para aprender tu discurso a fondo, no lo intentes. Prefiere la segunda opción y procura concentrarte y recordar las transiciones de una diapositiva a la siguiente.

6. Presencia escénica

Si ya tienes el tema, el contenido y la historia que deseas contar, ahora debes de considerar los siguientes consejos para favorecer tu presencia escénica.

El mantener la parte inferior de tu cuerpo inmóvil puede mejorar tu desempeño en el escenario. Hay algunas personas que prefieren caminar durante su presentación, y eso está bien si se realiza de manera natural, pero la gran mayoría lo hará mejor si permanece en un punto central y realizas gestos con las manos para enfatizar.

Si estas parado/a o detrás de un podio, muévete hacia la derecha o la izquierda o hacia la audiencia. Las expresiones faciales también ayudan a transmitir un mensaje. No olvides sonreír.

7. Habla con tu audiencia

Quizás el acto físico más importante en el escenario es el contacto visual. Busca cinco o seis personas de apariencia amigable en diferentes partes de tu audiencia y mírelos a los ojos mientras hablas. Piensa en ellos como amigos que no has visto en un año, a quienes estás poniendo al día en tu trabajo. Ese contacto visual es increíblemente poderoso y hará más que cualquier otra cosa para ayudar a que tu conversación aterrice. Incluso si no tienes tiempo para prepararte completamente y tienes que leer un guión, mirar hacia arriba y haz contacto visual, eso marcará una gran diferencia.

Algunos recursos prácticos para complementar la historia.

Como una presentación oral en ocasiones necesita de una presentación visual, a continuación te damos algunos consejos para que puedas diseñar tus diapositivas:

1. Elementos técnicos

1.1. Tipo de fuente

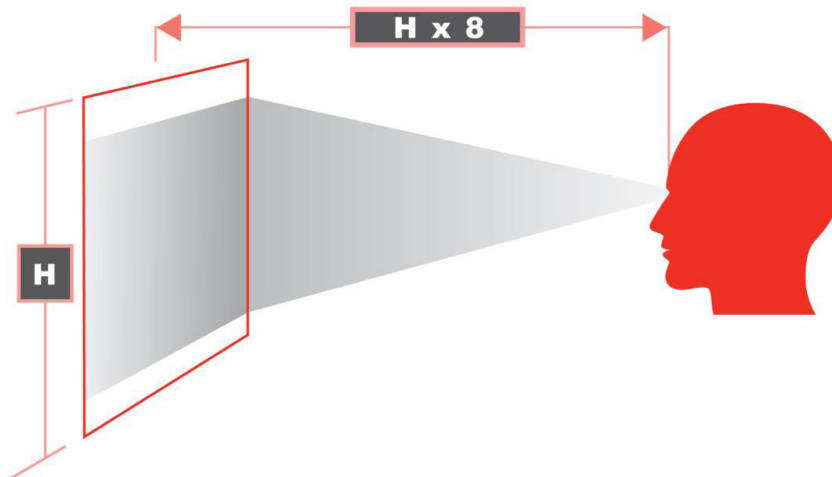
Las fuentes sans serif (como la Arial o Helvética) son tipografías que no tienen los trazos adicionales al final de las letras, como la letra Times. Son más claras, se pueden ver desde muy lejos sin distorsiones, por lo que son ideales para uso en presentaciones dado que la audiencia puede discernir e interpretar los puntos con el menor esfuerzo posible.

Las fuentes sans serif por lo regular se utilizan para señalizaciones, títulos o textos cortos descriptivos, ya que son muy fáciles de interpretar en unos pocos segundos. El tipo de letra más famoso de esta familia es la Helvética.

- Estilos clásicos como Helvética, Garamond, Futura, Gill Sans y Rockwell son algunas de las mejores opciones sans serif para el cuerpo del texto en las presentaciones.
- Helvética y Futura son legibles en la mayoría de los tamaños de fuente.
- Rockwell está en negrita, adecuado para un título o punto que deseas recalcar a tu público.

1.2. Tamaño de fuente

La tipografía que decidas utilizar debe ser legible para todos en la sala, así que ten en cuenta su tamaño cuando vayas a crear tu texto. A continuación, te sugerimos algunas reglas para que tu presentación quede perfecta:



8H rule of legibility: tu diapositiva debe verse sin problemas desde 8 veces el tamaño de la altura de ésta. Por ello, opta por el texto de 24 puntos como mínimo, con 36 a 44 para los títulos.

No olvides probar las diapositivas en la sala, antes de tu presentación. Tu fuente aparecerá proyectada de manera diferente sobre una pantalla grande que como parece en tu ordenador.

El texto más grande atraerá más miradas. Considera la posibilidad de hacer "lo más importante", lo más grande. Esto va en contra de nuestra manera general de pensar sobre las cosas, lo que dice el título tiene que ser la cosa más grande en la pantalla. No es así. ¿Qué quieres que tu audiencia recuerde? Pues ESO es justo lo que debe ir en un texto más grande.

1.3. Contraste

Asegúrate de que el color que utiliza para el texto "emerja", es decir, que sobresalga del color de fondo de la presentación. Cuanto mayor sea el contraste, mejor se verá la imagen.

Evita utilizar los rojos si tu presentación se va a mostrar en un monitor o pantalla de proyección. Por lo general, los colores como el rojo y el verde parecen ser de color gris para aquellos que son daltónicos.

Mantén los colores al mínimo. Un solo color de fondo a lo largo de la presentación le da un aire de continuidad. Puedes separar las secciones de una presentación cambiando colores de fondo, pero mantenga los cambios al mínimo. A no ser que su propósito sea sorprender o llamar la atención en serio, trate de mantener todos los colores de fondo dentro de la misma familia de colores.

Es recomendable utilizar un fondo claro con texto oscuro



1.4 Uso de capas

Cuando en tu presentación incluyas el uso de tablas o esquemas, es mucho mejor que en lugar de presentar la imagen completa, la divides en distintas partes, guiando la atención de la audiencia en la sección que estas desarrollando. A continuación, te mostramos un ejemplo de lo que acabas de sugerir:



Como puedes ver en la imagen de la izquierda se encuentra la imagen completa, y en la derecha se ha dejado visible solo una parte del gráfico que será la que se explicará a la audiencia.

2. Elementos del contenido

2.1 Define las secciones de tu presentación

Permite anticipar a la audiencia lo que le espera durante la sesión.

2.2 Explicita el objetivo de aprendizaje

Permite a la audiencia saber si está logrando los objetivos de la sesión, o si no le está quedando claro algo que debería quedarle claro.

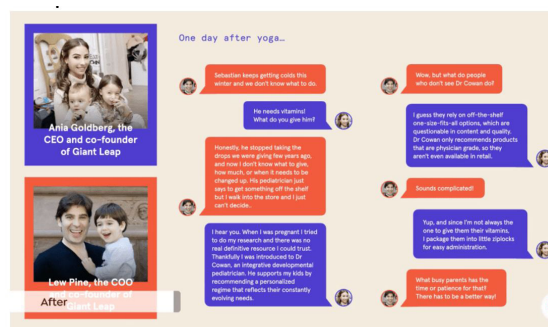
2.3 No sobrecargues el texto

Haz que tus presentaciones sean tan visuales como sea posible, sobre todo cuando están hechas para mostrarse en vivo, de forma que tu interlocutor pueda escucharte mientras refuerza lo que dices con la presentación.

Antes



Después



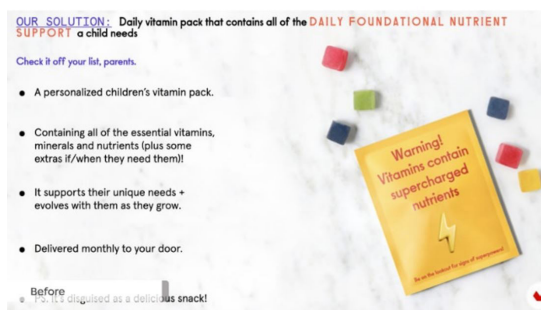
2.4 Un mensaje por diapositiva

Permite enfocar la atención de la audiencia en lo que realmente necesitas que atienda.

2.5 Evita las viñetas

Es mejor idea usar iconos o ilustraciones que ayuden a representar ideas o conceptos.

Antes



Después



Referencias bibliográficas

- Anderson, C. (2013, April 22). *How to Give a Killer Presentation*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2013/06/how-to-give-a-killer-presentation>.
- Andrica, D. C. (1999). Making good oral presentations. *Nursing Economics*, 17(5), 272. Retrieved from <http://ezproxy.puc.cl/scholarly-journals/making-good-oral-presentations/docview/236929705/se-2?accountid=16788>
- Bourne, P. E. (2007). Ten simple rules for making good oral presentations: E77. *PLoS Computational Biology*, 3(4), e77. doi:<http://dx.doi.org/pucdechile.idm.oclc.org/10.1371/journal.pcbi.0030077>
- Ollerenshaw, J. A., & Lowery, R. (2006). Storytelling: Eight steps that help you engage your students. *Voices from the Middle*, 14(1), 30-37. Retrieved from <http://ezproxy.puc.cl/scholarly-journals/storytelling-eight-steps-that-help-you-engage/docview/213930736/se-2?accountid=16788>
- Benito, P. (no date) *Los mejores consejos tipográficos en presentaciones | Prezi Blog, 03 septiembre 2013*. Available at: <https://blog.prezi.com/es/los-mejores-consejos-tipograficos-presentaciones/> (Accessed: 9 June 2021).
- Cairo, A. (2012). *The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization*. New Riders.
- Centro de Educación Médica. (n.d.). *Recomendaciones para el apoyo audiovisual* [Presentación en Articulate].
- Design Engineering. (2004). *Teaching Matters*. University of Manitoba.
- Kawasaki, Guy. (n.d.). *The 10/20/30 Rule of Powerpoint*. Extraído de https://guykawasaki.com/the_102030_rule/
- Muerte Por PowerPoint. (2015, 14 de diciembre). *Eliminar para añadir: El trabajo de edición*. Extraído de <http://muerteporpowerpoint.com/el-trabajo-de-edicion/>
- Phillips, David JP. (2014). *How to avoid death by PowerPoint*. Extraído de <https://www.youtube.com/watch?v=lwpi1Lm6dFo>
- Schwabish, J. (2016). *Better Presentations: A Guide for Scholars, Researchers, and Wonks*. Columbia University Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive science*, 12(2), 257-285.
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.

3.2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, ESCENARIO PARA COMPARTIR NUESTROS APRENDIZAJES DE LECTURAS ACADÉMICAS

Ahora que cuentas con herramientas y estrategias que facilitan la comprensión y transmisión de textos expositivos, te invitamos a generar espacios de colaboración con tus colegas.

Para ello te proponemos trabajar con la lógica de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP).

1. ¿Qué es una comunidad profesional de aprendizaje?

Una comunidad profesional de aprendizaje es un proceso continuo en el que un grupo de educadores y educadoras trabajan en diálogo y colaboración en ciclos reflexivos hacia un propósito compartido de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Doğan & Adams, 2018, Miller, 2020). Es una estrategia probada para promover la colaboración docente que puede mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En pocas palabras, las CPA implican brindar a los docentes un espacio de reflexión intensiva sobre las prácticas de enseñanza, así como el monitoreo de los resultados para mejorar la práctica en el aula y el aprendizaje de los estudiantes. Las CPA permiten que los docentes aprendan continuamente unos de otros a través de una visión y planificación compartida, así como un examen crítico en profundidad de lo que funciona y lo que no funciona para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001).

Estas comunidades pueden ser tanto presenciales como virtuales, así que es posible realizarlas a distancia incluso, así como también en la labor permanente que realizan los microcentros rurales.

2. Pasos iniciales para construir una comunidad

Si estás interesado o interesada en iniciar una comunidad profesional de aprendizaje solo necesitas dar algunos pasos para comenzar.

2.1. Comprender el contexto de la o las instituciones educativas que participarán.

Es importante conocer si las instituciones educativas brindarán su apoyo para la realización del proyecto. Reunirse como CPA durante la jornada laboral profesionaliza el aprendizaje y ayuda al grupo a hacer conexiones significativas. Además, permite que el esfuerzo y el tiempo destinado para esta tarea este considerado dentro del horario de trabajo. Es importante determinar qué opciones están disponibles para el desarrollo de las CPA y decidir cómo proceder.

2.1. Recoge información sobre el tema o temas de su elección a los posibles participantes.

Es recomendable tener información sobre los intereses de los posibles para decidir cuál debe ser el enfoque o la temática en que se concentrará la comunidad de aprendizaje. Para hacerlo no es necesario realizar una encuesta, puede ser una simple conversación para determinar el interés de los futuros miembros.

2.3. Planifica el trabajo en equipo

Programa una reunión de planificación para evaluar el enfoque y establecer colectivamente los objetivos de aprendizaje y trabajo en equipo. Esto te ayudará a mantener la participación en la comunidad aún cuando se encuentren con alta carga de trabajo.

2.4. Programa la forma de trabajo

Unido al paso anterior es importante que en comunidad se defina la periodicidad de las reuniones, controles y un ciclo continuo de renovación para su aprendizaje. En el caso de las escuelas rurales, este tiempo puede estar definido con la temporalidad de realización de las reuniones del microcentro. En este caso, será relevante conversar si la comunidad trabajará en cada uno de estos encuentros o no, y si es así, qué tiempo disponible del total del horario de trabajo se tomará.

3. Cómo hacer una comunidad de aprendizaje que sea productiva para el propósito por el que se creó.

3.1 Determina los objetivos de la Comunidad Profesional de Aprendizaje

El objetivo u objetivos que decidan como comunidad impulsará el trabajo y el análisis de los resultados. Es vital que estos objetivos sean los más específicos posibles.

Para definir estos objetivos puede al iniciar un nuevo ciclo de CPA, animar a los maestros a comenzar preguntando: "¿Qué está pasando con nuestros estudiantes? A través de las observaciones de los docentes, de las conversaciones con los estudiantes y el análisis de datos, los educadores y las educadoras obtienen una mejor idea de lo que está sucediendo con los estudiantes.

Con base en esta información, los maestros pueden crear un objetivo de CPA que esté alineada con los objetivos de la institución educativa. En comunidad, decidan cómo alcanzar sus objetivos y cómo evaluar su progreso. No olviden reservar un tiempo para la colaboración, la investigación-acción y la reflexión.

Para ello pueden utilizar como guía el siguiente Ciclo de Aprendizaje:



En cada reunión, los maestros revisan lo que han aprendido, evalúan el impacto de las estrategias que han implementado y determinan qué nuevo aprendizaje es necesario para promover en los estudiantes resultados valiosos.

3.2. Establece normas y expectativas grupales.

La colaboración en una comunidad de aprendizaje profesional requiere trabajo y construir un tipo de relaciones para no solo compartir sino ser vulnerable. Lo anterior permitirá el éxito a largo plazo. Esto tiene relación con la permanencia de los miembros en la comunidad, algunos educadores pueden dejar el grupo a medida que se desarrolla su interés y aprendizaje. No hay problema con ello, porque la colaboración forzada no es productiva.

3.3. Proporciona estructura y orientación para el tiempo de la CPA.

LaRena Heath (2017) sugiere que las reuniones de las CPA incluyan las siguientes actividades:

- Revisar los datos de los estudiantes
- Establecer metas de aprendizaje
- Reflexionar sobre la práctica docente
- Explorar recursos para aprender sobre nuevas prácticas
- Planificar cómo aplicar el nuevo aprendizaje.

3.4. Fomenta una cultura de colaboración

Las comunidades profesionales de aprendizaje más productivas promueven la experiencia distribuida y donde los docentes reconocen que sus metas individuales y colectivas se cumplen trabajando juntos. Una forma de promover la colaboración dentro de los comunidades es permitir que los integrantes observen la clase de los demás y enseñen juntos.

Los docentes que comparten sus conocimientos y enfoques educativos entre sí apoyan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad. Para facilitar lo anterior, cada reunión debe incluir tiempo para que los docentes reflexionen críticamente sobre cómo las prácticas de enseñanza específicas están impactando los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

4. Beneficios de las comunidades profesionales de aprendizaje

Para dar cierre a este módulo, se plantearán cuatro grandes beneficios que tienen las comunidades profesionales de aprendizaje, para que puedas animarte a fomentar una con tus pares.

- Brinda un mayor rigor para sus estudiantes y un mejor análisis de datos de sus evaluaciones.
- El docente estará menos aislado y podrá probar nuevas estrategias en su salón de clases porque tiene compañeros que comparten que apoyan y acompañan estas iniciativas.
- Compartir nuestras mejores estrategias, evaluar los datos como grupo y desarrollar lecciones con expertos le da a cada miembro la oportunidad de servir como maestro líder.
- Con el tiempo, el estar en una comunidad de aprendizaje profesional conduce a un alto nivel de satisfacción profesional.

Un paso más allá en la construcción de una CPA

Ahora que has interiorizado el trabajo en CPA y los beneficios que ello aporta, vamos a ampliar la mirada y entregar más elementos para darle sostenibilidad a tus acciones al interior de tu comunidad.

En este texto hemos extraído las directrices propuestas principalmente por Rick DuFour.

1. Supuestos fundamentales

Antes de iniciar el trabajo ten en mente los siguientes aspectos, como elementos a la base de esta cultura transformadora:

- a) Podemos marcar la diferencia: Nuestras instituciones educativas pueden ser más efectivas.
- b) Mejorar a las personas con las cuales trabajamos es la clave para mejorar nuestras instituciones educativas.
- c) La mejora significativa de las instituciones educativas afectará la enseñanza y el aprendizaje.
- d) En una comunidad de aprendizaje profesional, "aprender" es el propósito fundamental de las instituciones educativas.

Lo anterior nos lleva a tener los siguientes focos:

- a) Centrarse en el aprendizaje
- b) Colaboración
- c) Centrarse en los resultados

2. ¿Cómo se entiende la colaboración dentro de las CPA?

Se entiende como un proceso sistemático en el que trabajamos juntos de manera interdependiente, para analizar e impactar la práctica profesional con el fin de mejorar nuestros resultados individuales y colectivos.

3. Liderazgo y cultura en las comunidades

En las comunidades se requiere de una cultura flexibles y estricta de manera simultánea, esto permite establecer parámetros y prioridades claras que permiten a los integrantes trabajar dentro de los límites establecidos de forma creativa y autónoma.

Los CPA se caracterizan por un "Empoderamiento dirigido" o lo que Marzano y Waters (2009) denominan "autonomía definida": libertad para actuar y liderar dentro de límites claramente articulados " (DuFour & DuFour, 2012).

4. Creación de un tiempo sagrado

Los límites articulados, como se mencionó anteriormente, son la descripción general y las pautas del CPA. Para que los equipos de las comunidades profesionales de aprendizaje alcancen su máximo potencial, es fundamental que tengan amplias oportunidades para actuar y liderar dentro de esos límites con interrupciones mínimas por actividades que no se alinean con las metas educativas planteadas por la misma comunidad.

Es importante que los horarios de las reuniones del CPA no sean considerados como un tiempo del que se puede tomar para otras actividades, sino que por el contrario sea un tiempo "sagrado" para que los docentes trabajen juntos como profesionales.

5. Empoderamiento

Un empoderamiento efectivo significa crear las condiciones que ayuden a las personas a tener éxito.

Esas condiciones incluyen (DuFour & Marzano, 2011):

- a) Establecer objetivos, prioridades y parámetros claros que permitan a las personas ser creativas y autónomas dentro de límites claramente establecidos.
- b) Proporcionar a las personas acceso a los recursos que les permitan tomar decisiones informadas en lugar de poner en común opiniones.
- c) Involucrarlos en el establecimiento de puntos de referencia claros e inequívocos para que puedan monitorear sus propio progreso.
- d) Asegurarse de que tengan datos relevantes y oportunos que informen su práctica y les permitan hacer ajustes.
- e) Desarrollar la capacidad de las personas para que tengan éxito en lo que intentan hacer brindándoles capacitación, apoyo y recursos que los lleven al éxito.

Referencias bibliográficas

- Doğan, S. and Adams, A. (2018) 'School Effectiveness and School Improvement An International Journal of Research, Policy and Practice Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design'. doi: 10.1080/09243453.2018.1500921.
- DuFour, R. (2004). What is a Professional Learning Community? *Schools as Learning Communities*, 61 (8), 6-11.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. doi:10.3102/00028312038004915
- Hirsh, S. & Crow, T. (2017). Tying It All Together, *Learning Professional*, 38(5), pp. 58–64. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1162308> (Accessed: 17 June 2021).
- LaRena Heath. (November 13, 2017). 4 Ways to Build Effective PLCs. Retrieved June 17, 2021 (<https://www.activelylearn.com/post/build-effective-plcs>).
- Miller, A. (2020) *How to Create an Effective Professional Learning Community*, *Edutopia*. Available at: <https://www.edutopia.org/article/creating-effective-professional-learning-communities> (Accessed: 16 June 2021).
- SEDL (2008) *The Professional Teaching and Learning Cycle*. Available at: <http://www.sedl.org/> (Accessed: 17 June 2021).
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. New York, NY: Open University Press.

Actividad final de aplicación

Instrucciones.

La actividad de aplicación final de tiene como propósito que usted pueda poner en práctica los diferentes aprendizajes desarrollados en los tres módulos del curso. Para ello, se le solicita que pueda planificar una acción de mediación de una lectura académica que esté dirigida a sus estudiantes, a sus pares (por ejemplo, docentes de su microcentro rural) o a los padres, madres y apoderados de su escuela.

Una acción de mediación será definida como una actividad específica que se realice con uno de los tres públicos que acaban de mencionarse, en que usted comparta con ellos el resultado de las lecturas de un texto en particular y genere instancias que permitan que en conjunto pueda trabajarse o reflexionar respecto de los aprendizajes generados por la lectura.

Por lo tanto, se espera que en la planificación que usted diseñe, usted pueda organizar qué ocurrirá en la acción de mediación, describiendo cuál será su rol, qué aspectos del texto leído abordará y la manera en que organizará el trabajo con su público.

Se adjunta un formato de planificación que se le solicita que pueda utilizar para esta evaluación.

Formato de planificación de la acción de mediación.

Instrucciones. Por favor complete cada uno de los cuadros que se presentan a continuación. Puede considerar ejemplos que se presentan en videos de apoyo que están en la plataforma.

I. identificación general de la acción de mediación

Nombre de la acción	
¿A quién está dirigida?	
Señale en qué instancia se realizará la acción (en una clase, en una reunión específica, etc.).	
Indique una fecha tentativa para la acción	
Indique el lapso de tiempo estimado para la acción	
Objetivo de la acción.	

II. Análisis del texto leído y proyecciones para su uso.

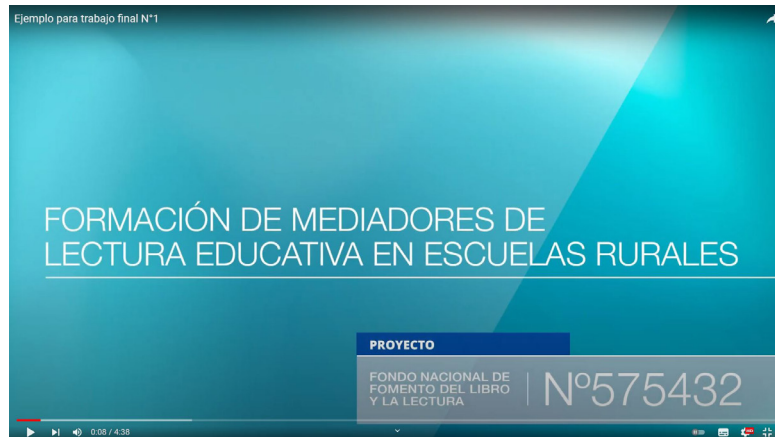
Nombre del texto que se trabajará	
¿Por qué eligió este texto?	
Dé cuenta de los aprendizajes que usted desarrolló con la lectura de este texto. Sea específico/a	
Utilizando los aprendizajes del Módulo 2 del curso, haga una evaluación del texto leído.	
¿Qué aspectos del texto cree que pueden ser de utilidad para trabajar con el público que eligió?	

III. Organización de la acción de mediación.

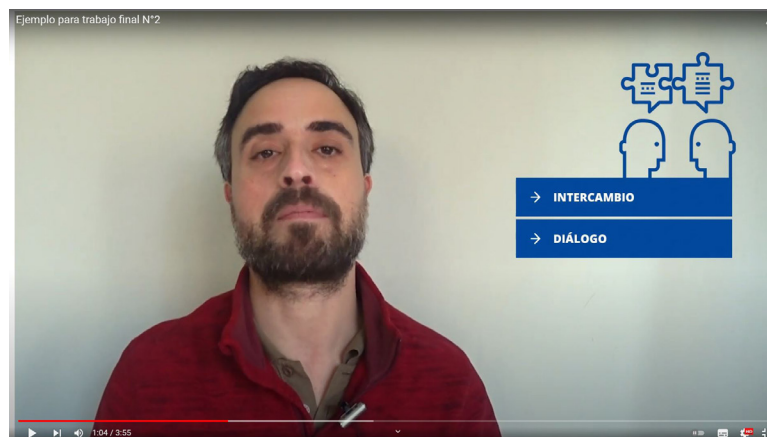
Describa en qué consistirá su rol de mediador/a de esta lectura, es decir, cuáles serán los principales procesos o tareas que realizará durante la acción de mediación.	
Describa cuál será el rol de los y las participantes en la acción, indicando qué tipo de involucramiento y actividades realizarán.	
Detalle cada una de las actividades que se realizarán, de forma cronológica. Sea específico/a.	
Indique cómo evaluará el cumplimiento del objetivo definido para la acción de mediación.	

Videos con sugerencias para la planificación de su actividad de mediación de literatura académica educativa.

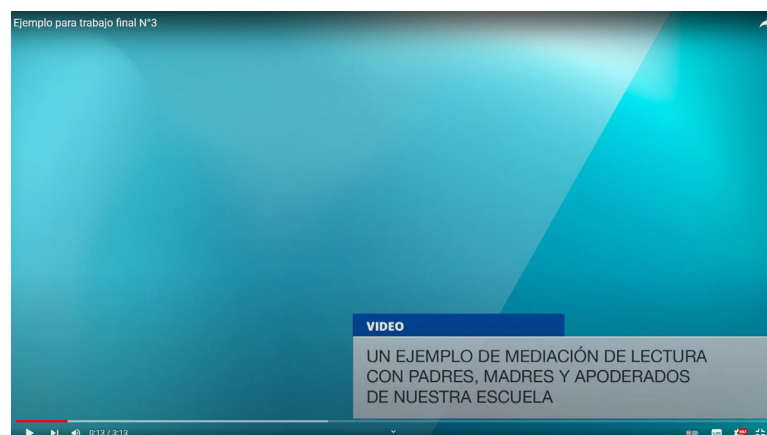
A continuación, encontrará videos que le permitirán contar con nuevas herramientas y sugerencias para planificar su actividad de mediación.



Video N°1: <https://youtu.be/mbrznPc4Gg4>



Video N°2: https://youtu.be/sn2TLhE_UZw



Video N°3: <https://youtu.be/5sw1G-IHTbg>

Pauta de evaluación.

A continuación, se presenta la rúbrica que se utilizará para la evaluación de su trabajo final.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>Se presenta una acción de mediación que en que se vislumbra una débil comprensión y evaluación del texto leído, y que, en consecuencia, ofrece una descripción genérica de las actividades que se esperan que se realicen en esa instancia, junto con el rol que debieran implementar los diferentes involucrados en ella.</p>	<p>Se presenta una acción de mediación que responde a una comprensión y evaluación parcial del texto leído y que explica de manera genérica las actividades que se esperan que se realicen en esa instancia, junto con el rol que debieran implementar los diferentes involucrados en ella.</p>	<p>Se presenta una acción de mediación que responde a una comprensión y evaluación parcial del texto leído, pero que, pese a ello, explica detallada y realísticamente las actividades que se esperan que se realicen en esa instancia, junto con el rol que debieran implementar los diferentes involucrados en ella.</p>	<p>Se presenta una acción de mediación que responde a una comprensión y evaluación profunda del texto leído y que explica detallada y realísticamente las actividades que se esperan que se realicen en esa instancia, junto con el rol que debieran implementar los diferentes involucrados en ella.</p>

The background features a solid blue color with several overlapping, wavy, semi-transparent shapes in various shades of blue and teal, creating a layered, organic effect.

CAPÍTULO 4

TEXTOS DE APOYO

APROXIMACIONES A LA LECTURA CRÍTICA: TEORÍA, EJEMPLOS Y REFLEXIONES

Daniel Cassany

La lengua manipula, la lengua distorsiona la realidad, y todavía más: la realidad la crea la lengua. Es fascinante y a la vez asusta el hecho de saber que estamos ante el arma humana más fuerte y de apariencia más inofensiva.

[Laia Pascual, estudiante de 2º curso de Traducción e Interpretación, marzo de 1999].

1. Presentación

Aunque sus orígenes filosóficos sean pretéritos y variados (Marx, Freire) y podamos encontrar referencias bibliográficas anteriores, la perspectiva crítica en la enseñanza/aprendizaje de la lectura, la escritura o el pensamiento se ha diseminado y generalizado en los últimos años. Lo crítico es hoy una preocupación caliente y una investigación continuada, si nos fijamos en el contenido de boletines (Reading on Line, Kairós), en las webs institucionales (NCTE, IRA) o en las webs de docentes y en los foros de discusión. Por ejemplo, el onceavo estándar de lengua y literatura en la declaración conjunta del NCTE y de la IRA se refiere a la participación 'creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas'.

El Análisis Crítico del Discurso (ACD) explota las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto: análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación.

Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es la que:

- comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean;
- toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos;
- puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores;
- utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

En definitiva, la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.

La fundamentación teórica de este enfoque es pluridisciplinaria. Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha buena parte de las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico (ver Fairclough 1995, van Dijk 1993 y 1999; Martín Rojo y van Dijk 1997). El aparato teórico elaborado por estas disciplinas constituye un excelente método para analizar el componente crítico en la actividad lectora. Conceptos como fuerza ilocutiva, relevancia e

inferencia, máximas de conversación y cortesía, orientación argumentativa, etc resultan útiles para analizar tanto los textos desde una óptica teórica como la comprensión que de ellos construyen en la práctica los sujetos lectores.

En el ámbito educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las distintas áreas de la formación (Giroux, 1988; Kanpol 1994). Giroux describe algunas características principales del 'pensamiento crítico': a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico.

Kanpol opone la tradicional 'alfabetización funcional' ('traditional functional literacy': "las habilidades técnicas necesarias para decodificar textos sencillos como señales en la calle, instrucciones o la primera página de un periódico") a la 'alfabetización crítica' ('critical literacy': "el empoderamiento individual, en el sentido posmoderno, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales").

Ya en el terreno específico de la lectura, los manuales españoles y hispanoamericanos más conocidos no incluyen esta denominación, quizás al adoptar todavía una perspectiva más cognitiva y priorizar los aspectos psicológicos individuales. En inglés, dos manuales recientes sobre investigación y enseñanza de la comprensión lectora (Grabey Stoller 2002) y de su evaluación (Alderson 2000) mencionan la 'lectura crítica' como una de las distintas aproximaciones con que nos acercamos a los textos, aunque no desarrollen después con más detalle su contenido. En cambio, las propuestas metodológicas de aula (materiales de lectura, libros de texto, etc.) —que también tienen una notable y diversa presencia en Internet— suelen abusar del adjetivo 'crítico' como reclamo publicitario, si bien ofrecen más bien pocas explicaciones al respecto.

Teniendo en cuenta este marco, nos proponemos en esta ponencia explorar en la teoría y en la práctica la lectura crítica, para reflexionar sobre la posibilidad, la idoneidad y la necesidad de fomentar este tipo de práctica lectora en el aula. En concreto:

- Analizaremos lingüísticamente desde el ACD algunos fragmentos breves de discurso para ejemplificar el funcionamiento de la lectura crítica.
- Analizaremos el grado de comprensión del discurso y la variedad de interpretaciones que consiguen estudiantes universitarios.
- Mostraremos la importancia de incluir una visión crítica, como mínimo en determinados tipos de texto, para garantizar la comprensión del sentido último del mismo.

En otros lugares hemos puesto el énfasis en la propuesta metodológica del aula (Cassany 2002a) o en las variables que facilitan la construcción de la interpretación del aprendiz (2002b y 2002c). En esta ocasión nos centraremos con detalle en el análisis del concepto de lectura crítica y en su utilización en el aula (y para ello ampliamos una parte de la investigación presentada en 2002d). La metodología que seguimos se basa en el análisis lingüístico de algunas prácticas de 'comentario comunicativo de texto' de estudiantes universitarios de grado, realizadas en cursos de análisis del discurso y escritura profesional (para una fundamentación de este tipo de 'comentario de texto' ver nuestros artículos de 1999 y 2000).

2. La teoría

La constatación de que existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto es muy aceptada. Gray (1960; citado por Alderson, 2000) ya distingue intuitivamente entre leer 'las líneas', leer 'entrelíneas' y leer 'detrás de las líneas', que Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. Veámoslo ejemplificado en los siguientes versos de J. M. Serrat, de la canción Cada loco con su tema <<http://www.jmserrat.com/>>:

[...]Prefiero los caminos a las fronteras
y una mariposa al Rockefeller Center
y el farero de Capdepera
al vigía de Occidente.
Prefiero querer a poder,
palpar a pisar,
ganar a perder,
besar a reñir,
bailar a desfilarse
y disfrutar a medir.[...]

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Aquí situaríamos la capacidad de entender que al yo poético le gustan más *los caminos, los bailes o las mariposas que las fronteras, los desfiles o los centros comerciales y culturales*.

En un grado más complejo, leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Aquí situaríamos la capacidad de inferir que el yo, por ejemplo, no es favorable a los sistemas políticos autoritarios, que controlan la ideología de las personas (*vigía de Occidente*), que aboga por la libertad (*caminos*), la naturaleza (*mariposa*), la diversión (*bailar*), los sentimientos (querer, besar, disfrutar) y que tiene escaso interés por el dinero o la autoridad (*poder, pisar*), por la burocracia o el control (*fronteras, desfilarse, medir*) —o incluso por el mundo militar (*desfilarse, fronteras*), por la ambición o por la dominación (*poder, pisar*).

Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir J. M. Serrat en este fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relaciona (contexto, comunidad, etc.); ya poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. Así, debemos conocer a Joan Manuel Serrat, saber que escribió esta canción en los inicios de la democracia (1983) y recordar un poco aquel contexto político-social para llegar a comprender que el fragmento constituye una declaración a favor de un conjunto de valores democráticos, ecológicos, humanistas, etc., en una época en la que se estaban poniendo en discusión. También debemos ser capaces de tomar partido a favor o en contra de esta opinión, sea de manera global o parcial.

Por supuesto, los límites entre estos tres planos no son siempre diáfanos. Así, el conocimiento pragmático que se requiere para comprender la comparación entre *farero de Capdepera* y *vigía de Occidente*, ¿pertenece a la comprensión literal o a la significativa (entre líneas)? Y la capacidad de poder recuperar las presuposiciones fuertes y débiles de cada palabra o la de poder resolver cuál es la fuerza ilocutiva final del conjunto, ¿es sólo comprensión entre líneas o ya entra en el campo crítico? En esta misma línea, en su famoso listado de micro destrezas, Munby (1978) se refiere a la capacidad de 'interpretar el texto desde fuera', que parece corresponderse también a la lectura crítica, sin usar esta denominación (y del mismo modo podríamos operar con otros textos reputados que, si bien no usan el adjetivo 'crítico', incorporan su significado). Grabe y Stoller (2002) incluyen en sus estrategias de lectura la 'crítica del texto y del autor'. Pero este conjunto de referencias no va más allá de citar la existencia de este tipo de lectura y de compartir una misma concepción de la misma, formulada con pocas palabras.

De modo más o menos explícito y a partir del ejemplo anterior, entendemos que la lectura crítica:

- es un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—;
- requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y
- exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.).

David Klooster (2001) caracteriza el pensamiento crítico (que incluye la lectura y la escritura), a partir de lo que no es (memorización, comprensión de textos, creatividad e intuición) y de cinco rasgos principales:

1) es *independiente*, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; 2) requiere *conocimientos o información*; 3) arranca con *preguntas o problemas* que interesan al sujeto y que debe resolver; 4) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc., y 5) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual. En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas.

Green (2001) discute diferentes aproximaciones a la noción de 'alfabetización crítica', en una excelente revisión del tema. El sentido general del término se refiere a 'las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida' (Withers 1989, citada por Green 2001). Si bien no ofrece ningún desglose en elementos o rasgos de este tipo de lectura, coincide con otros autores en que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta 'ofrece potencial los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso'.

Abdullah (1994, citado por Alderson 2000:21) especifica las siguientes subhabilidades (*subskills*) de la lectura crítica: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones (*bias*) en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor, y g) evaluar la fortaleza de los argumentos. Esta clasificación pretende ofrecer diferentes elementos para construir tests de evaluación de comprensión 'crítica'.

Por otra parte, el Análisis Crítico del Discurso nos proporciona descripciones y reflexiones refinadas al respecto. El ACD sostiene que los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). Esto es cierto para cualquier texto y lo sería también, por ejemplo, para los artículos de investigación científica: por mucha objetividad que se busque, cada investigación se contextualiza en un momento histórico y en un lugar concreto del devenir de la humanidad.

A partir de este axioma, comprender críticamente un discurso significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con una o más alternativas. Sin pretender ofrecer ninguna taxonomía, la lectura crítica requiere:

- recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y de conocimiento del mundo al que se apela —y poder confrontarlas con otras potenciales opciones—;
- identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.)—y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado—;
- distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, diferentes a la del autor —y valorar el grado de autoridad que aportan, además de hipotetizar sobre su contexto de origen y el redireccionamiento que pueden haber experimentado—;
- identificar el género discursivo empleado, su grado de adecuación a una determinada tradición de la comunidad de habla —y valorar su idoneidad y efectividad—;
- delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor —y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno—.

Por otra parte, una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones complementarias que no son imprescindibles para la construcción del significado textual, pero que inevitablemente influyen en él. También a título orientador, una lectura crítica puede (con más o menos detalle y plausibilidad, según los casos) hipotetizar sobre:

- el contexto de producción del discurso (parámetros espacio temporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.);
- los discursos previos al actual (su tema, orientación, contexto, etc.) o las causas;
- y las circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión, o;
- la persona del autor (sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.).

Además, para alcanzar este alto grado de comprensión que suponen los puntos anteriores es imprescindible que el lector posea notables habilidades y conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir como funcionan en cada discurso concreto los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados. Por ejemplo, debe tener conocimiento del significado (denotativo y connotativo) o del valor sociolingüístico (formalidad, especificidad, etc.) de cada palabra usada,

de las distintas formas de inscripción del autor en el texto, de las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género o de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso.

Todavía más: para poder identificar el punto de vista que adopta el discurso o su situación en un determinado mapa de imaginarios, comunidades y sistemas de conocimiento, el lector debe poseer un muy elevado grado de información sobre el mundo en general y el tema del texto en concreto, además de conocer las prácticas discursivas que se convocan en cada discurso. Por ejemplo —siguiendo con los ejemplos de ciencia—, para comprender críticamente un artículo de investigación sobre vacunas contra la malaria, resulta imprescindible tener experiencia previa con el género 'artículo científico para boletín' (conocer su estructura Introducción-Metodología-Resultados-Discusión, su registro lingüístico, sus convenciones fraseológicas, secuencias discursivas, etc.), además de tener buenos conocimientos sobre malaria, historia reciente de los tratamientos, artículos previos publicados al respecto, etc.

Cabe destacar que tanto estas consideraciones como el listado anterior de tareas de lectura críticas son solo una descripción aproximada que pretende mostrar la amplitud y la complejidad del concepto. Como sugiere Alderson (2000), resulta ingenuo pretender aislar o clasificar 'estrategias' o tareas comprensivas específicas, que en realidad actúan simultáneamente, que interactúan entre sí y que tienen fronteras difusas. Por otra parte, tampoco resulta fácil determinar dónde termina la comprensión del contenido y dónde empieza el plano crítico: por ejemplo, algunos de los autores citados en este apartado incluían las inferencias (entrelíneas) entre la comprensión llana (las líneas), pero otros la incluían en la crítica (detrás de las líneas).

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla.

3. La práctica

Veamos en la práctica como se comporta la lectura crítica. Procedemos al análisis lingüístico detallado, con una perspectiva crítica, de algunos fragmentos de una breve carta al director, que fue objeto de estudio en un curso universitario de grado, en la materia de Análisis y Práctica del Discurso, en la licenciatura de Traducción e Interpretación (las negritas, los corchetes y los subrayados son nuestros):

(1) E-cristians. TV-3 acostumbra a deleitarnos [A] con palabras tan prosaicas como: mierda, cojones o ostia. Lo hace en sus seriales con tanta frecuencia y tanta complacencia de directivos y autoridades que no sabes si lo que persiguen es normalizar la lengua o su desprestigio. Si buscan lo segundo lo están consiguiendo. Y si nos fijamos en la trama de los seriales, da la sensación de que la vida privada de los catalanes es obscena, licenciosa e incluso antinatural (se han visto escenas de incesto). Para encontrar una cultura tan decadente tendríamos que remontarnos al final del imperio romano o adentrarnos en las profundidades de la selva virgen [B]. Esperemos que E-cristians consiga que la televisión dé una versión exacta de lo que es el diálogo normal entre catalanes (culto y sin tacos innecesarios) y que muestre que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades. JLF, Tortosa. *El Periódico*, carta al director, 7-2-2002¹.

¹ Texto original: E-cristians. TV-3 acostuma a delectar-nos [A] amb paraules tan prosaiques com: merda, collons o hòstia. En els seus serials ho fa amb tanta freqüència i tanta complaença de directius i autoritats que no saps si el que persegueixen és normalitzar la llengua o el seu desprestigi. Si busquen el segon ho estan aconseguint. I si ens fixem en els arguments dels serials, fa la sensació que la vida privada dels catalans és obscena, llicenciosa i fins i tot antinatural (s'han vist escenes d'incest). Per trobar una cultura tan decadent ens hauríem de remuntar al final de l'imperi romà o endinsar-nos en les profunditats de la selva verge [B]. Esperem que E-cristians aconsegueixi que la televisió doni una versió exacta del que és el diàleg normal entre catalans (culte i sense renecs innecessaris) i que mostri que la societat catalana és culta, ordenada i respectuosa amb totes les sensibilitats [José Lafarga Fabregat, Tortosa. *El Periódico*, carta al director, 7-2-02].

Como veremos a continuación, se trata de un discurso en apariencia bien intencionado que en el fondo esconde ideas seriamente discriminatorias y alguna contradicción. El interés de su análisis radica en ver cómo se muestran estos aspectos y hasta qué punto supieron descubrirlo los estudiantes. Para verlo procedemos a aclarar las referencias culturales del texto, que pertenecen a la comunidad catalana en España —y que resultan imprescindibles para alcanzar la deseada comprensión crítica—.

El título de esta carta al director del periódico *El Periódico* (uno de los más leídos en Barcelona y editado a la vez en versión catalana y castellana) es E-cristians y se refiere a una asociación catalana de cristianos de ideología conservadora con presencia en Internet (por eso la E-inicial). TV3 es la televisión pública autonómica de Catalunya (la más vista, que emite íntegramente en catalán); cabe destacar que las polémicas en la prensa sobre el modelo de lengua de TV3 no son raras, con variedad de temas: grado de corrección normativa; cuota de presencia de los diversos dialectos catalanes, etc. Precisamente, cuando el autor JLT afirma 'si lo que persiguen es normalizar la lengua o desprestigiarla' está apelando a una de las funciones que se reconoce que desarrolla TV3: la de procurar normalizar el catalán o frenar e invertir el proceso histórico de sustitución lingüística del catalán por el castellano que está experimentando la comunidad catalana (normalizar es un término sociolingüístico bastante diseminado en la comunidad).

Por motivos de espacio analizaremos solo tres aspectos del texto, que abarcan desde la ironía generada por un uso léxico puntual hasta la construcción gramatical de los protagonistas del contenido a lo largo del discurso o la convocatoria de determinados tipos de conocimiento en una comparación. Estos tres puntos son bastante diferentes y permiten analizar las habilidades y los conocimientos que se requieren para alcanzar el grado de comprensión crítica:

A: Uso irónico de *deleitarnos* (con negrita en 1). *Deleitar* significa 'producir placer del ánimo o sensual' según el DRAE, pero en esta primera oración está asociado a *mierda, cojones o hostia*, que son palabrotas vulgares y consideradas negativamente en la comunidad catalana, de modo que acaba significando todo lo contrario: 'molestar, hastiar'. Esta antífrasis genera a la vez una crítica sarcástica hacia TV3 y sus directivos, que son, con *complacencia* los responsables de este deleite frecuente.

La lectura crítica de este elemento exige identificarlo, desmontar el mecanismo retórico del verbo y desactivar sus efectos irónicos. Lo que se está diciendo es sólo "me desagrade la costumbre que tiene TV3 de usar palabrotas" y el lector puede o no estar de acuerdo. En el caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, que desmonta el artificio retórico, el lector puede quedar seducido por el sutil encanto del juego irónico y aceptar inconscientemente la argumentación propuesta.

B: Uso argumentativo de la comparación TV3= imperio romano o selva virgen (con negrita). El autor califica de cultura decadente la trama de los seriales de TV3 y utiliza como argumento una comparación con:

a) *el final del imperio romano*, apelando al imaginario de la tradición cultural occidental (ensayo, literatura, cine, TV), de origen judaico-cristiano, que retrata a una organización política en proceso de desintegración y a una sociedad con conductas a menudo calificadas de 'libertinas, depravadas, escandalosas', etc.;

b) *las profundidades de la selva virgen*, apelando a las comunidades indígenas de cazadores y recolectores, analfabetas, aisladas del desarrollo tecnológico y científico occidental, calificadas en algunas ocasiones como 'salvajes, primitivas, animales, sin cultura', etc.

El uso de los verbos *remontarnos* y *adentrarnos* para introducir estos dos términos comparativos añade la idea de lejanía respecto al presente, que intensifica la orientación negativa de la comparación, sugiriendo que: 'las tramas de los seriales de TV3 son muy decadentes'. (Vale la pena hacer notar también el cambio sutil, pero significativo, que supone leer este fragmento desde nuestra tradición cultural catalana, castellana o española, situada en un continente europeo en el que ya no hay 'selvas vírgenes', o hacerlo desde otras tradiciones culturales, en América, África o Asia, donde el contacto físico o psicológico con culturas indígenas es histórico y corriente.)

La lectura crítica exige identificarlos términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial. Muchas personas consideramos las culturas romana e indígena tan cultas, respetables y particulares como cualquier otra, histórica o presente, de modo que la comparación carece de razonamiento lógico para la tesis planteada a parte de constituir una descalificación claramente racista. En resumen, el autor viene a decir "en mi opinión, los seriales de TV3 son decadentes" y se puede coincidir o no con este juicio.

Por otra parte, cabe destacar que el discurso presenta una contradicción al concluir diciendo "que la sociedad catalana es culta, ordenada y respetuosa con todas las sensibilidades" cuando poco antes había descalificado al Imperio Romano y a las culturas indígenas. En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede verse **arrastrado por el valor emocional de los** imaginarios convocados en las comparaciones y aceptar ciegamente la tesis de que los seriales de TV3 son decadentes, aunque carezca de razonamiento lógico.

C: Construcción de los sujetos del discurso: *nosotros* inclusivo (yo y lectores), *ellos* negativo (TV3, seriales, directivos), sociedad catalana positiva (cultura, respetuosa) y *E-cristians* como solución (con subrayado en 1). La argumentación se basa en la construcción de estos entes discursivos, a partir de su designación con elementos léxicos y gramaticales. Veámoslo:

1. nosotros (inclusivo: 'yo' + 'tú lector'): *deleitarnos, nos fijamos, tendríamos, remontarnos*, etc.; utiliza también una 2ª persona del singular (que no sabes) con el mismo valor inclusivo ('yo' + 'tú' + cualquiera de nuestra comunidad). Este *nosotros* es el punto de vista desde el que se formula todo el discurso;

2. *ella/ellos* (TV3, directivos): *acostumbra y lo hace* (TV3); *lo que persiguen, buscan y lo están consiguiendo* (directivos y autoridades). Se le asocian numerosas expresiones negativas: uso irónico de *deleitarnos, palabras tan prosaicas, con tanta frecuencia y complacencia, lo que persiguen, su desprestigio*, uso irónico de *lo están consiguiendo*, etc. Por un lado, el uso de la 3ª persona permite delimitar al grupo y distanciarlo del *nosotros* más próximo, iniciando un proceso de 'alterización', deconstrucción de 'los otros'. Por otro lado, la asociación de *ella/ellos* con calificaciones negativas e irónicas pone en marcha otro proceso paralelo de 'satanización';

3. *sociedad catalana* (catalanes). Se le asocian expresiones positivas: *diálogo normal, culto y sin groserías innecesarias, ordenada, respetuosa con todas las sensibilidades*. Los calificativos negativos (*vida privada obscena, licenciosa, antinatural*) son solo una 'sensación' o un 'reflejo' falsos provocados por TV3;

4. *E-cristians*. Es el ente al que apela el autor para solucionar el problema, es quien podrá conseguir que TV3 ofrezca una 'versión exacta' de la sociedad catalana.

En este caso, la lectura crítica debe identificar esta construcción simplista y particular de los sujetos que participan en el discurso. Debe desactivar el *nosotros* inclusivo que invita subrepticamente al lector a ver las cosas con la mirada parcial de autor; debe tomar conciencia del uso distanciador de la 3ª persona aplicada a los 'malos', y de la atribución esquemática y gratuita de calificaciones negativas a TV3 y positivas a los catalanes. En última instancia, la lectura crítica debe poder entrever que existen otras múltiples y posibles construcciones discursivas de los sujetos convocados. Respecto a TV3, se podría representar verbalmente como una organización comercial que busca elevar los índices de audiencia, una institución comprometida que considera que normalizar la lengua es precisamente poder decir cualquier cosa con ella, también en los registros más vulgares, o como una televisión mucho más preocupada por controlar la imagen y el punto de vista que se ofrece de los hechos —de acuerdo con un partido político concreto—, que por el lenguaje utilizado en los seriales o por los índices de audiencia. Del mismo modo podemos imaginar muchas otras sociedades catalanas, tan cultas o depravadas como cualquier otra, o muchos otros espectadores y lectores diferentes, con intereses que van más allá de las blasfemias o las palabrotas usadas en televisión. Y lo mismo ocurre con los posibles recursos lingüísticos que podrían ser útiles para construir discursivamente estas representaciones: son infinitos y variados a causa de las mismas infinitas potencialidades de la lengua.

En caso de no alcanzar este grado de comprensión crítica, el lector puede adoptar esta representación de los hechos como la verdadera. Al ser incapaz de construir alternativas o incluso de darse cuenta de los intereses que esconde, puede llegar a creer ingenuamente que esta versión discursiva de los hechos es la única posible y, en consecuencia, la verdad. Para terminar, cabe considerar que la identificación de los protagonistas y de los atributos con que se presentan constituye el punto más complejo y global de la lectura crítica, puesto que exige un análisis detallado (denominación léxica, adjetivos y adverbios usados, estructuras sintácticas, etc.) de todo el texto.

En conjunto, los tres puntos muestran la sutileza de los mecanismos retóricos usados sibilamente por el autor para convencer a su lector, casi sin darse cuenta. Veamos ahora como reaccionaron los estudiantes.

4. Análisis de comprensiones críticas

Analizamos el grado y el tipo de comprensión lectora crítica de estos tres puntos del texto anterior que muestran 25 exámenes universitarios. La instrucción de la tarea era 'comentar críticamente y estilísticamente 'la carta y tenían 2 horas para hacerlo (aunque también debían responder a otra pregunta más breve sobre otro tema en el mismo examen). Los universitarios españoles de 20 años, estudiantes de Traducción e Interpretación, habían tenido unas 80 horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso en castellano y catalán (con varias sesiones sobre Análisis Crítico del Discurso), en las que se habían analizado cooperativamente textos parecidos al anterior.

A. Ironía y sarcasmo: deleitarnos/mierda, cojones o ostia

Estos cuatro fragmentos son representativos de la diversidad de comentarios que mereció este punto (las iniciales en negrita permiten identificar a los autores):

(2) [...] utiliza un vocabulario bastante poco frecuente: [...] "deleitarse", "prosaicas", "complacencia", o "licenciosa". [...] Se trata de un mecanismo bastante útil para darse autoridad asimismo ya que da a entender al lector que él sabe muy bien de qué habla. MBV.

(3) [...] el autor desprestigia TV3 de varias maneras. [...] para enfatizar más y provocar una reacción más penetrante en el lector, [...] cita 3 ejemplos [...] que forman parte de un registro muy vulgar y de esta manera da una visión muy negativa de la televisión catalana...EPP.

(4) se puede observar una cierta ironía en el texto [...] con el verbo deleitarnos: en realidad significa lo contrario: TV-3 utiliza un lenguaje degradante y penoso. La ironía también es un mecanismo para influir en el lector [...] si al lector le hace gracia, hay más posibilidades de que esté de acuerdo con la idea por simpatía. MCD.

(5) Esta ridiculización se observa ya en la primera línea [...] "deleitarnos" [...] está utilizado irónicamente; de hecho, [...] no le gustan para nada estas palabras.[...] con estas palabras el autor capta la atención del lector, ya que no son palabras que esperemos encontrar en un artículo de periódico y, por tanto, nos sorprenden. MCJ².

Notemos que 2 y 3 no mencionan explícitamente la ironía —¿quizás porque no la hayan comprendido?—, aunque ofrecen interpretaciones más o menos plausibles de esta primera oración. Seguramente 3 ofrece la lectura menos cercana a nuestra interpretación, puesto que solo destaca el carácter formal del léxico usado en el texto que, según el estudiante, demuestra que el autor tiene un nivel más alto de conocimientos lingüísticos que el lector medio se entiende, lo cual actúa como mecanismo de autolegitimación del propio autor. Esta reflexión resulta curiosa o original, aunque pueda tener cierta plausibilidad. En cambio, 2 reconoce explícitamente que el texto "desprestigia TV3", por lo que deducimos que el autor capta el sentido de la oración, aunque no consiga identificar el uso retórico concreto. 4 y 5 identifican la ironía y describen su funcionamiento con más o menos precisión. 5 describe con exactitud el efecto 'ridiculizador' que provoca el uso irónico de "deleitarse" aplicado a estas palabras que "no le gustan para nada" al autor.

En conjunto, ninguna de estas cuatro interpretaciones ofrece claramente comentarios falsos o erróneos, o incluso opuestos a la interpretación que mencionamos en el apartado anterior y que usamos como punto de referencia. Si bien una interpretación es más fina y certera que otra, todas aportan matices más o menos relevantes a la comprensión y resultan complementarias.

Comparación TV3 = Imperio Romano/selva virgen

Comparamos aquí estas 5 interpretaciones:

(6) [...] se compara la cultura catalana actual con las culturas antiguas [...] para demostrar que nos falta mucho por aprender, que no progresamos, o sea, que necesitamos alguien que nos guíe y nos eduque. EPP.

(7) [...] son un recurso retórico que el autor utiliza también para dar una imagen negativa de estacadena de televisión.(TV3 ="civilizaciones en decadencia") MED.

(8) [...] teniendo en cuenta las imágenes que evocan los referentes de esta comparación, el lector infiere que el modelo de sociedad que muestra TV-3 es de "gente salvaje". MCJ.

2. Textos originales. (2): [...] l'autor desprestigia TV3 de diverses maneres. [...] per tal d'emfatitzar més i provocar una reacció més punyent al lector, [...] cita 3 exemples [...] que formen part d'un registre molt vulgar i d'aquesta manera dona una visió molt negativa de la televisió catalana... EPP. (3): [...] utilitza un vocabulari bastant poc freqüent: [...] "delectarse", "prosaiques", "complaença", o "llicenciosa". [...] Es tracta d'un mecanisme bastant útil de donar-se autoritat aun mateix ja que fa entendre al lector que ell sap molt bé de què parla. MBV. (4): es pot observar una certa ironia en el text [...] amb el verb delectarnos: en realitat vol dir el contrari: TV-3 [...] fa servir un llenguatge degradant i penós. La ironia també és un mecanisme per influir en el lector [...] si al lector li fa gràcia, hi ha més possibilitats que estigui d'acord amb la idea per simpatia. MCD. (5): Aquesta ridiculització s'observa ja a la primera línia [...] "delectar-nos" [...] està utilitzat irònicament; de fet, [...] no li agraden gens aquestes paraules. [...] amb aquestes paraules l'autor capta l'atenció del lector, ja que no són paraules que esperem trobar en un article de diari i, per tant, ens sobten MCJ.

(9) [...] empieza la oración calificándolas [Roma, selva] de forma despectiva [...] y luego, implícitamente dice que ninguna sociedad desarrollada actual es de esta manera [...] se da por supuesto en el texto [que en Roma y en la selva] no hay cultura, solo salvajes y obscenos. MMM.

(10) [...] resulta contradictorio [...] que él, "respetuoso con todas las sensibilidades", en tanto que forma parte de este grupo, ridiculice y califique de "decadente" la cultura del imperio romano o de las civilizaciones que viven en la selva. RCP³.

El ejemplo 6 confunde los términos de la comparación (*cultura catalana/cultura antigua*) y construye una interpretación peregrina (*no progresamos, necesitamos alguien que nos guíe*) que constituye una evidente extralimitación en la lectura o una proyección personal del lector, puesto que el original no incluye nada en este sentido. Además, el uso de la 1ª persona imprime un marcado tono egocéntrico que tampoco contribuye a comentar críticamente la carta original.

7 y 8 identifican correctamente los términos de la comparación, así como su función en la argumentación de la secuencia. Describen las connotaciones convencionales del referente (*decadente, salvaje*) y determinan acertadamente el significado global del fragmento (*una imagen negativa, el lector infiere*). Pero no aportan ninguna visión alternativa o crítica: el comentario es un tipo de paráfrasis acertada y más o menos detallada. Podríamos decir que estas dos interpretaciones terminan con la construcción plausible del significado del texto o con la búsqueda de su coherencia, sin ir más allá.

En cambio, 9 y 10 constituyen una interpretación plenamente crítica: recuperan los implícitos y los critican (de forma despectiva, en Roma y en la selva no hay cultura, ridiculice), de modo que muestran el punto de vista sesgado de la carta. Además 10 identifica la incongruencia entre ser respetuoso con todas las culturas y calificar de decadente al Imperio Romano y los pueblos de la selva. Solo estas dos interpretaciones van más allá de la construcción del significado del texto o de la búsqueda de su coherencia, al criticar la lógica de la comparación que se utiliza y al convocar otros posibles imaginarios a los que utiliza el autor de la carta.

C. Construcción discursiva de los protagonistas: nosotros/ellos/ E-cristians

Contrastamos sólo estas 3 interpretaciones:

(11) [...] usa nosotros, con significado inclusivo: incluye el lector dentro del colectivo al que pertenece el emisor. MCD.

(12) [...] construye un "nosotros" (los catalanes que compartimos la ideología de E-cristians) positivo: "cultos y sin groserías innecesarias" y forman parte de una "sociedad culta, ordenada y respetuosa". RCP.

3. Textos originales: (6): [...] es compara la cultura catalana actual amb les cultures antigues [...] per demostrar que ens falta molt per aprendre, que no progressem, és a dir, que necessitem algú que ens guii i ens eduqui. EPP. (7): [...] són un recurs retòric que l'autor utilitza també per a donar una imatge negativa d'aquesta cadena de televisió. (TV3 = "civilitzacions en decadència") MED. (8): [...] tenint en compte les imatges que evocuen els referents d'aquesta comparació, el lector infereix que el model de societat que mostra TV-3 és de "gent salvatge" MCJ. (9): [...] comença l'oració qualificant-les [Rosa, selva] de forma despectiva [...] i després, implícitament diu que cap societat desenvolupada actual és d'aquesta manera [...] es dona per suposat en el text [que a Roma i a la selva] no hi ha cultura, només salvatges i obscens. MMM. (10): [...] resulta contradictori [...] que ell, "respectuós amb totes les sensibilitats", en tant que forma part d'aquest grup, ridiculitzi i qualifiqui de "decadent" la cultura de l'imperi romà o de les civilitzacions que viuen a la selva. RCP

(13) [...] TV-3 está representada con ellos.[...] denota cierta lejanía respecto al autor[...] identifica los malos; ellos, los otros.[...] vemos una clara diferenciación entre "nosotros" los espectadores de TV-3, los buenos; y ellos, los de TV-3, los malos. Este "nosotros" está usado haciendo referencia a dos colectivos diferentes: [...] a toda la sociedad ("nos fijamos, adentrarnos..."), y [...] al propio autor ("Esperemos que..."). MAT⁴.

El ejemplo 11 se refiere solo al uso inclusivo del nosotros como recurso para atraer al lector, sin entrar en otras consideraciones. 12 identifica la descripción positiva de los catalanes, aunque los asocia erróneamente con el nosotros. 13 reconoce dos de los protagonistas principales (ellos y nosotros), con sus atributos más claros (ellos: lejanía, malos; espectadores de TV3: buenos); también identifica varios usos del nosotros —aunque el último comentario pueda resultar discutible—. Las tres interpretaciones quedan lejos del análisis detallado de este punto que realizamos en el apartado anterior.

4. Consideraciones finales

Del conjunto de apreciaciones anteriores se deducen estas conclusiones:

1. Algunos estudiantes no comprenden varios de los aspectos reseñados del texto original, aunque sean universitarios de 2º grado y hayan cursado muchas horas de formación en Análisis del Discurso. El uso irónico de *deleitarnos*, la comparación tendenciosa con el *imperio romano o la selva virgen* y la interesada construcción discursiva de los protagonistas que dan en algunos casos por debajo del nivel de conciencia del lector. Este queda 'cautivado' por los efectos retóricos de estos mecanismos (el denominado ethos o la emoción del discurso) y es incapaz de analizar fríamente los argumentos que aporta el texto o de considerar posturas y opiniones alternativas: acepta acríticamente la visión de los hechos que sirve el discurso, por inanición intelectual. De este modo, la opinión final que pueda tener sobre una controversia social dependerá más del tipo de discursos a los que tenga acceso que de los argumentos y del razonamiento que incluyan.
2. Sólo los alumnos que adoptan una *lectura crítica* logran comprender los aspectos reseñados. Su lectura detecta los usos particulares que adoptan determinadas expresiones en cada contexto (el significado de *deleitarnos*, las connotaciones que convoca la comparación *TV3 = Roma y selva virgen*, la atribución de adjetivos positivos /negativos a los protagonistas), identifica los propósitos que pretende conseguir el autor con estos usos y los confronta con diferentes alternativas. De este modo el lector desarma el *ethos* discursivo, misura las razones lógicas que se aportan para defender una tesis y toma partido conscientemente a favor o en contra. La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, etc.).

4. Textos originales: (11): [...] usa nosaltres, amb significat inclusiu: inclou el lector dins del collectiu al qual pertany l'emissor. MCD. (12): [...] construeix un "nosaltres" (els catalans que compartim la ideologia d'E-cristians) positiu: "cultes i sense renes in-necessaris" i formen part d'una "societat culta, ordenada i respectuosa". RCP. (13): [...] TV-3 està representada amb ells. [...] denota certa llunyania respecte a l'autor [...] identifica els dolents: ells, els altres. [...] veiem una clara diferenciació entre "nosaltres" els espectadors de TV-3, els bons; i ells, els de TV-3, els dolents. Aquest "nosaltres", però, està usat fent referència a dos collectius diferents: un fa referència a tota la societat ("ens fixem, endinsar-nos..."), i l'altre fa referència al propi autor ("Esperem que..."). En aquest últim cas veiem clarament la voluntat de l'autor. MAT.

3. Las interpretaciones de los estudiantes son personales, irrepetibles e interesantes. Si bien en algunos casos son egocéntricas y carecen de fundamento (núm.6), en otros (por ejemplo, núm. 2 y 3) aportan matices complementarios para interpretaciones globalmente más coherentes. La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y a l cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, alcanzamos el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando podemos contrastar las diversas 'comprensiones individuales' del mismo.

En conjunto, el análisis de esta carta socarrona y de las interpretaciones que hicieron varios estudiantes universitarios muestrala necesidad de incluir una perspectiva crítica en la enseñanza de la comprensión lectora y en las distintas tareas o disciplinas que se relacionan con ella: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. La lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

Bibliografía

- ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASSANY, Daniel (1999). "El comentario de texto en el enfoque comunicativo", *Clave*, 8: 9-40.
1999. *Revista de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua*.
- (2000). "Fonaments per al comentari de text", *Articles*, 22: 7-16, septiembre.
- (2002a). "Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia". En: PARODI, Givanni (coord.). *Lingüística y interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honora Marianne Peronard*. Valparaíso (Chile): Universidad Católica de Valparaíso. 2002. p. 355-374.
- (2002b). "Mi taller de escritura", *Textos*, 30: 21-31.
- (2002c). "Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional", *Congreso Internacional de La argumentación .Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagogía* Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), 10/12-7-2002. En prensa.
- (2002d). "Explorando la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones", conferencia inaugural del VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y la Asociación Internacional de Lectura, Puebla (México), 16/19-10-2002, en prensa en las actas.
- CRESPILLO, Manuel (1992). "Teoría del comentario de textos", *Analecta Malacitana*, vol. XV, 1-2, p.137-172.
- CUENCA, M. Josep (1996a). "Textos sobre textos: una reflexión sobre el comentario de textos", *Textos*, 10, 85-98, octubre.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.

- GIROUX, Henry A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey. Versión española: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1992.
- GRABE, William y Fredricka L. STOLLER (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman.
- GREEN, Pam (2001). "Critical Literacy Revisited", en FEHRING, Heather y Pam GREEN ed.: *Critical Literacy: A Collection of Articles From the Australian Literacy Educators' Association* International Reading Association.
- IRA. International Reading Association. <http://www.ira.org>
- Kairós*. Rhetoric, Technology, Pedagogy. <http://english.ttu.edu/kairos>
- KANPOL, Barry (1994). *Critical Pedagogy. An Introduction*. Londres: Bergin & Garvey.
- KLOOSTER David (2001). "What is Critical Thinking?", *Thinking Classroom. A Journal of Reading, Writing and Critical Reflection*, 4, 36-40, primavera.
- LÁZARO CARRETER, Fernando y Evaristo CORREA CALDERÓN (1974, 11ªed.). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra. 1ªed. en Anaya: 1967. 31ª ed.: 1994.
- MARTÍN ROJO, Luisa y Teun A. VAN DIJK (1997). "'There was a problem, and it was solved!': legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse", en: *Discourse & Society*, 8 (4) 523-566. [0957-9265 (199710)8:4] Versión castellana en MARTÍN ROJO, Luisa y Raquel WHITTAKER coords. *Poder-decir o el poder de los discursos*. Capítulo 6: "Había un problema y se ha solucionado "Legitimación de la expulsión de inmigrantes "ilegales" en el discurso parlamentario español. Madrid: Arrecife. 1998.
- MUNBY, John (1978). *Communicative Sillabus Design*. Cambridge: CUP.
- NCTE: The National Council of Teachers of English. A Profesional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. <http://www.ncte.org>
- Reading online*. A journal of K-12 practice and research. IRA. <http://www.readingonline.org>
- TORRE ,Esteban (1992). "¿Comentario, análisis, explicación de textos literarios?", en RAIZA, Manuel coord. *Problemas y métodos en el análisis de textos. In memoriam Antonio Aranda*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 349-358.
- VAN DIJK, Teun A.(1993). "Principles of Critical Discourse Analysis", *Discours & Society*. 4(2), p.249-283.
- VAN DIJK, Teun A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Resumen

Dentro de las ciencias del lenguaje, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) aprovecha las aportaciones de los recientes estudios sobre el texto (análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación, etc.) para definir los propósitos y la metodología del análisis crítico. Ante el mundo multicultural y globalizado en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía, que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento y participe de modo constructivo en el

desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. El artículo explora en la teoría y en la práctica la lectura crítica, para reflexionar sobre la necesidad de fomentar este tipo de práctica lectora en el aula. Para ejemplificar el funcionamiento de la lectura crítica, se trabajan lingüísticamente desde el ACD algunos fragmentos breves de discurso. Se analiza el grado y el tipo de comprensión lectora crítica que muestran 25 exámenes de universitarios españoles de 20 años, estudiantes de Traducción e Interpretación en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, que habían tenido 80 horas de instrucción sobre lengua escrita y análisis del discurso en castellano y catalán (con varias sesiones sobre Análisis Crítico del Discurso), en las que se habían analizado cooperativamente textos parecidos al propuesto en el examen.

Palabras-clave: Análisis Crítico del Discurso, alfabetización funcional, alfabetización crítica, lectura crítica, comentario comunicativo de texto.

Abstract

Within Language Sciences, the Critical Analysis of Discourse (CAD) takes advantage of the recent studies on the text (discourse analysis, pragmatics, socio-linguistics, communication ethnography, etc.) in order to define the aims and methodology of critical analysis.

We live in a multicultural, global world and the only possible educational response is the need to achieve citizens who may acquire critical literacy and thinking skills. These skills will allow them to take active part in the development of a plural, respectful and progressive society.

This article revises the theory and practice of critical reading to reflect on the possibility and need of encouraging this type of skill in the classroom. As an example of critical literacy, some short texts are approached using (CAD). The level and type of critical reading comprehension is analyzed in 25 exam papers done by 20 year old university students of Translation and Interpreting at Barcelona Pompeu Fabra University. The aforementioned students had received 80 hours of training in written language and discourse analysis in Spanish and Catalan including several sessions on CAD. During these sessions, in groups, they analyzed similar texts to that given in the exam.

Key words: Critical Analysis of Discourse, traditional functional literacy, critical literacy.

Daniel Cassany.

*Universitat Pompeu Fabra
(Barcelona, España)
daniel.cassany@trad.upf.es*

Web personal: <http://www.upf.es/df/personal/danielcass>

Red investigación: <http://www.upf.es/df/xarxa/pral>

INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN ESCUELAS RURALES: UNA REVISIÓN

Luis Felipe de la Vega Rodríguez
Universidad de Chile, Santiago, Chile

RESUMEN: Las escuelas rurales presentan desafíos especiales para potenciar la formación de sus estudiantes, debido a las particularidades propias del territorio y de la relación con el sistema educativo, entre otras variables. El artículo presenta una revisión de artículos científicos para caracterizar la investigación en este campo e identificar sus actuales desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La revisión consideró 26 artículos indexados en Web of Science, WoS, atendiendo a las aproximaciones metodológicas del fenómeno, sus focos de investigación y principales déficit y particularidades. Finalmente, se proponen caminos para proyectar la investigación atendiendo a las especificidades de diversos contextos.

Palabras clave: Educación rural; enseñanza rural; desarrollo profesional docente; escuelas rurales.

Research on Teaching and Professional Teacher Development in Rural Schools: A Review

ABSTRACT: Rural schools face special challenges to strengthen the formation of students, due to particularities inherent to the area and its relationship to the educational system, among other variables. This article offers a review of scientific articles to describe research in this field and identify the current challenges faced by teaching and professional teacher development. The review considered 26 indexed articles in Web of Science, WoS, considering the methodological approaches to the phenomenon, their research focal points and main deficits and particularities. Finally, new projected research paths are proposed considering the specificities of different contexts.

Key words: Rural education; rural teaching; professional teacher development; rural schools.

*Correspondencia: luis.delavega@uchile.cl (L. de la Vega).

<https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

1. Introducción

1.1 Un acercamiento a la realidad actual de la educación rural

La educación en territorios rurales ha estado permanentemente sujeta a desafíos marcados por su condición geográfica y otros atributos del territorio y de las definiciones sociales y culturales de la vida que allí se desarrolla (Juárez y Rodríguez, 2016; Smit, Hyry- Beihammer y Raggi, 2015).

Además de los aspectos propios del entorno geográfico y sociocultural, existen elementos característicos de las instituciones que desarrollan los procesos educativos en estos contextos. De acuerdo con Thayer, Havens y Kido (2015), son seis los atributos de las escuelas rurales: a) tienen pocos alumnos; b) tienen pocos profesores; c) tienen pocos estudiantes en cada sala; e) tienen pocos estudiantes en cada nivel de enseñanza; f) pueden llegar a tener estudiantes

de diferentes niveles educativos dentro de la misma sala y g) podrían tener estudiantes de un amplio espectro de niveles educativos dentro del aula.

Estos elementos representan algunas de las particularidades de la educación rural y que la diferencian de lo que ocurre en las escuelas urbanas.

La dinámica de las sociedades, además, se ha caracterizado desde hace más de un siglo por el traslado desde el campo hacia la ciudad, lo que consolidó una visión que prioriza las definiciones y necesidades de esta, en detrimento de localidades geográficamente más dispersas, o con otras visiones respecto de su propio desarrollo (Díaz, Osses y Muñoz, 2016; Easdale, López y Aguiar, 2018).

En el caso de la educación, existe consenso en que las definiciones de los sistemas educativos se realizan priorizando las realidades urbanas, que tienden a concentrar los mayores porcentajes de matrícula y cercanía con los niveles centrales de los sistemas escolares (Biddle y Azano, 2016; Sullivan, McConney y Perry, 2018). Esta situación potencia el aislamiento de la educación rural, lo que tiene un efecto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Barrett- Tatum y Smith, 2017). Por su parte, Clarke y Stevens (2009) indican que el aislamiento de estas escuelas no corresponde solo a su condición geográfica, sino que implica también su distancia con el sistema escolar, el que no ha sido capaz de desarrollar políticas y procedimientos totalmente pertinentes. Los autores se refieren a ello como "aislamiento burocrático", que sería un tipo de anonimato en el sistema, lo que deriva en una menor calidad y cantidad de relaciones con las oficinas estatales. Detrás de esta problemática hay una crítica a la racionalidad económica de las políticas y el privilegio por la estandarización por sobre otras perspectivas en torno al valor de la educación (Falabella, 2020a; 2020b; Verger, Parcerisa y Fontdevila, 2019), que cuestiona la relevancia de la educación rural.

Al respecto, Vera y Salvo (2016) destacan el debate en torno al cierre de escuelas rurales por su baja matrícula: quienes lo apoyan señalan que el gasto asociado a su funcionamiento es ineficiente en comparación con la cantidad de estudiantes que se educan allí; mientras que quienes se oponen al cierre recalcan los efectos en el vínculo con la cultura territorial y la existencia de proyectos educativos pertinentes.

El aislamiento geográfico y funcional, junto con la desvalorización de sus características identitarias son, entonces, problemas relevantes y estructurales para el desarrollo de la educación rural en la actualidad. Pese a ello, la realidad también indica que el 44,7% de la población rural habita en territorios rurales (The World Bank, 2019), por lo que existe un número muy alto de personas que aún debe educarse en ese contexto. Con ello, la educación rural no estaría extinguiéndose —como parecen entenderlo los paradigmas dominantes—, por lo que las instituciones, docentes y estudiantes requieren de condiciones y prácticas que favorezcan un trabajo educativo de calidad, con atención a sus particularidades, identidades y desafíos.

1.2 Desafíos para la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la educación rural

La enseñanza en contexto rural tiene algunas características que la identifican y distinguen de otras modalidades educativas. Abos y Boix (2017) y Barros, Hage, Corrêa y Moraes (2010), indican que el funcionamiento de la pedagogía se basa en la heterogeneidad y multiniversalidad, debido a la convivencia de estudiantes de diferentes edades, niveles de enseñanza o competencias. Asimismo, las clases ocurren en instituciones que también tienen particularidades, puesto que están insertas en comunidades con identidad social o cultural y cuentan con una estructura organizativa más simple (cuerpo profesional reducido, en muchos casos, a una sola persona).

Por lo anterior, los procesos de enseñanza tienden a ocurrir en círculos más estrechos de relación entre el docente y sus estudiantes, lo que brinda oportunidades para una mayor conexión, flexibilidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje, pero al mismo tiempo genera grandes desafíos para la planificación y el trabajo curricular, al participar estudiantes de diferentes niveles de enseñanza (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz, Stiefel y Witwall, 2016).

Considerando lo anterior, Clarke y Wildy (2011) y Downes y Roberts (2016) coinciden en que la enseñanza está permanentemente desafiada a desarrollar procesos de adaptación, los que se despliegan en múltiples dimensiones como la utilización de recursos pedagógicos o políticas que no han sido diseñadas pensando en esta realidad; la necesidad de diseñar clases que permitan trabajar con estudiantes de diferentes grados; organizar el tiempo de forma eficiente; o incorporar en el proceso educativo atributos o requerimientos propios de la comunidad.

Como puede observarse, en el análisis de los procesos de enseñanza rural se identifica una tensión entre las dificultades intrínsecas que tiene la enseñanza en contextos geográficos o culturales aislados (Reading et al., 2019) y la necesidad de potenciar su especificidad pedagógica, aprovechando sus particularidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes (Abos y Boix, 2017; Bustos, 2013; Priestley, Biesta y Robinson, 2015). En este último caso, los criterios para una enseñanza de calidad pueden tener atributos específicos, vinculándose con aspectos propios de la identidad cultural o de la economía del territorio (Ávila, 2017; Egcas, Tabotabo y Geroso, 2017).

Los aspectos mencionados dan cuenta de la necesidad de que la docencia rural considere ciertas competencias que le son diferenciadoras. Por ejemplo, el Centro de Estadísticas Educativas y Evaluación (2013) del estado de New South West, en Australia, identifica la capacidad para reconocer los requerimientos individuales de aprendizaje de los estudiantes, potenciar la vinculación de estos con su propio aprendizaje y desarrollar eficaces y eficientes competencias de observación y habilidades para el uso de datos de evaluación. Asimismo, los docentes deben ser capaces de mantener la motivación e interés de los estudiantes para mantenerse en el sistema, en un entorno donde la actividad productiva requiere permanentemente de toda la comunidad, incluyendo a los alumnos.

Por su parte, en el caso de las escuelas multigrado, se necesitan capacidades para el acompañamiento individual en el aprendizaje, potenciar la colaboración y el aprendizaje entre pares y entre alumnos mayores y menores, así como manejar el vínculo particularmente afectivo entre profesores, familias y estudiantes (Abos, Torres y Fuguet, 2017; INEE, 2017).

Pese a lo descrito, está suficientemente documentado que los sistemas educativos en el mundo tienen un importante déficit en la formación de sus profesores rurales. Por ejemplo, existen territorios donde la formación inicial no considera ninguna opción para el desarrollo de docentes rurales y, aun cuando esta exista, se vislumbran dificultades para generar incentivos y que los docentes que vayan a enseñar se mantengan allí o brindarles acompañamiento (Heeralal, 2014). Regularmente existen problemas para el desarrollo profesional de estos docentes debido a la pertinencia y oportunidad de los programas, dificultades de traslado hacia las capacitaciones, formar comunidades de aprendizaje profesional (por el bajo número de docentes pares) o, por los constreñimientos de tiempo y distancias propios de este tipo de enseñanza (Wang, Wang, Li y Li, 2017).

Entonces, la enseñanza y el desarrollo profesional en contexto rural es un ámbito de alta necesidad de conocimiento, razón que llevó a una revisión de literatura orientada a analizar los desafíos actuales de la enseñanza y del desarrollo profesional de los docentes de estas escuelas y las características de la investigación que se enfoca en estos fenómenos. Se espera que sus hallazgos permitan consolidar y proyectar un conocimiento respecto de las claves que

favorecen sus procesos de enseñanza, así como de las competencias necesarias para llevarlos a cabo.

Junto con ello, los antecedentes expuestos levantan un criterio adicional de análisis, asociado con identificar aquellas visiones que priorizan las dificultades o déficit presentes en estos contextos en el análisis de la enseñanza y desarrollo profesional docente para la educación rural, o bien, las perspectivas que relevan las especificidades pedagógicas de esta educación. Este criterio puede ayudar a identificar, específicamente, necesidades de investigación o de formación de docentes rurales.

2. Metodología

Se llevó a cabo una revisión de literatura enfocada en fenómenos de la enseñanza en escuelas rurales, de manera de extraer los principales desafíos presentes en los docentes en este contexto y vincularlos con oportunidades o requerimientos para su desarrollo profesional. Además, se realizó una caracterización de la investigación que trabaja actualmente en este objeto de estudio.

La búsqueda consideró artículos científicos publicados en revistas indexadas en Web of Science, WoS, entre enero de 2016 y enero de 2020, privilegiándose los trabajos publicados en revistas de alta calidad científica y validación académica. Además, debido a su prestigio, académicos de diferentes lugares del mundo buscan publicar en revistas indexadas en esta base, por lo que se consideró que este aspecto era relevante para captar investigaciones en educación rural realizadas en diferentes realidades, así como también que potenciaran una aproximación a sus desafíos actuales.

La selección de los artículos se realizó en enero de 2020 y estuvo marcada por la intersección de los términos "teaching" y "rural schools" en categorías temáticas relacionadas con el ámbito de educación. Considerando estos términos, se identificó un total de 106 trabajos, de los que posteriormente se seleccionaron solo aquellos que tuvieran como foco principal aspectos que ayudaran a caracterizar y describir desafíos de los procesos de la enseñanza y desarrollo profesional en un contexto de escuelas rurales. De esta forma, se contemplaron temáticas como percepciones de docentes rurales, procesos de enseñanza, metodologías, uso de recursos pedagógicos o políticas y programas o proyectos que se implementan en la enseñanza en estas escuelas.

La búsqueda original consideró solo artículos en inglés y en español, ya que el primer idioma es el más utilizado en revistas indexadas en WoS, mientras que el segundo corresponde a la lengua materna del investigador responsable. Pese a ello, y luego de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, únicamente se identificaron trabajos escritos en inglés.

Asimismo, se utilizaron solo artículos relacionados con el nivel de enseñanza escolar, acorde con la presentación del problema de investigación. Luego del refinamiento de la búsqueda de artículos y considerando los criterios descritos, se seleccionó un total de 26 artículos, los que fueron considerados para el análisis.

3. Resultados

3.1 Panorámica general de los artículos revisados

La Tabla 1 entrega una síntesis de las características de los artículos revisados.

Tabla 1: Identificación general de artículos revisados.

N°	Autor	DOI/URL	Objeto de estudio	Diseño de la investigación	Instrumentos de producción de información
1	Ramrathan; Mzimela (2016).	http://dx.doi.org/10.4102/sajce.v6i2.448	Especificidad de la enseñanza multigrado.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
2	Mohangi; Krog; Stephens; Nel (2016).	http://dx.doi.org/10.5785/32-1-646	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas, cuestionario abierto y observación.
3	Mqondiso Buka; Molepo (2016).	https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890410	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural, en un tipo específico de enseñanza (escenario).	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
4	Shoulders; Scott (2016).	https://doi.org/10.1177/875687051603500104	Percepciones y características de docentes respecto de inclusión pedagógica en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.
5	Wright Fogle; Moser (2017).	http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2016.1277147	Identidades de docentes de inglés como segundo idioma en escenarios rurales y suburbanos.	Cualitativa.	Entrevistas.
6	Jeong Kim; Kim (2017).	http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0331-8	Percepciones y aproximación a TIC de docentes en escenario rural.	Cuantitativa.	Cuestionario escala.
7	Felix; Condy; Chigona (2018)	http://dx.doi.org/10.1080/18146627.2017.1323556	Innovación para práctica pedagógica en escuela rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, grupos focales y observación.
8	da Silva; Dias Cardoso (2018).	http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76	Recursos pedagógicos para educación rural: fortalezas y debilidades.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
9	Gong (2018).	https://doi.org/10.3991/ijet.v13i10.9449	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Cuestionario y observación.
10	Kustati; Yusuf; Maaron (2018).	http://dx.doi.org/10.33225/pec/18.76.649	Percepciones y capacidades sobre enseñanza del lenguaje en escenario rural.	Mixto.	Cuestionarios, observación y entrevistas.

11	Ramnarain; Hlatswayo (2018).	http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n1a1431	Implementación de paradigma de enseñanza de ciencias basado en la indagación en escenario rural.	Mixto.	Cuestionario escala y entrevistas.
12	Mafunganyika; Nkambule (2018).	https://hdl.handle.net/10520/EJC-eeafb1foe	Percepciones de los docentes rurales sobre enseñanza y aprendizaje.	Cualitativa.	Entrevistas.
13	Cruz Arcila (2018).	https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142	Prácticas de enseñanza de inglés construidas en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas y observación.
14	García; Romero; Silva (2018)	https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1549691	Implementación de programa de inglés en contexto de escuelas rurales. Foco en implementación, en condiciones de escuela y actitudes de docentes.	Cuantitativa.	Cuestionario escala y otros cuestionarios.
15	de Bem; Moreira da Silva (2019).	http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242	Características de la clase multigrado.	Cualitativa; análisis bibliográfico.	Análisis de contenido.
16	Thaba-Nkadimene; Mmakola (2019).	http://dx.doi.org/10.20853/33-5-3596	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.
17	Tachie; Molepo (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1384700	Uso de habilidades o actividades metacognitivas en escenario rural.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas, observación y análisis de documentos.
18	Themane; Thobejane (2019).	https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1434690	Agencia de profesores para la enseñanza inclusiva en contexto rural/ se contraponen a mirada de dificultades.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y observación.
19	Auttia; Bæckb (2019).	https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659399	Implementación del currículo en escenarios locales rurales con foco en su interpretación y condiciones ofrecidas por la política.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas.
20	John (2019).	https://doi.org/10.15700/saje.v39ns1a1660	Percepciones de los docentes rurales de la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa.	Cuestionario escala.
21	Chen; Lin (2019).	https://doi.org/10.1007/s10763-019-09961-8	Evaluación de una innovación pedagógica en escenario rural.	Mixto; con prueba de modelo.	Observación, cuestionarios, entrevistas y puntajes.
22	Mahmadun Nuby; Ab Rashid; Rakibul (2019).	http://dx.doi.org.10.17583/qre.2019.4093	Dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuela rural.	Cualitativa.	Entrevistas.

23	Chisango; Marongwe; Mtsi; Matyedi (2019).	https://doi.org/10.1080/18146627.2018.1491317	Percepciones de los docentes rurales sobre la enseñanza y el aprendizaje.	Cualitativa; estudio de casos.	Entrevistas y grupos focales.
24	Blevins (2019).	http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2019.1684435	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cuantitativa.	Cuestionario.
25	Qiao; Lai (2019).	https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1693358	Interpretaciones de futuros docentes sobre la enseñanza en escuelas rurales.	Cualitativa.	Entrevistas.
26	Hsiao-Wen Hsu (2019).	https://doi.org/10.1007/s42321-019-00043-0	Prácticas pedagógicas exitosas en escuela rural, con foco en escenario específico (motivación).	Cuantitativa.	Cuestionarios y observación evaluativa.

Fuente: Elaboración propia.

De las características generales de los artículos seleccionados, se distingue una representación de diferentes realidades geográficas. En primer lugar, un 42,3% (11 artículos) se enfocaba en escenarios africanos. En segundo lugar, Asia concentró el 30,8% del total de trabajos analizados (ocho artículos). Luego, se identificaron seis artículos escritos referidos a algún escenario de América (23,1%). Finalmente, en Europa solo hubo un artículo que formó parte de la revisión (3,8%).

Dentro de los continentes, hubo países que concentraron un mayor número de trabajos. De ellos, Sudáfrica tuvo 11 artículos, es decir, la totalidad de los identificados en África. Luego, el resto de los países considerados en los trabajos fluctuó entre uno y dos artículos (Bangladesh, Brasil, China, Colombia, Corea del Sur, Estados Unidos, Finlandia, Indonesia, Myanmar, México y Taiwán).

3.2 Objetos de estudio de los artículos revisados

Se buscó distinguir entre los estudios que consideraban la enseñanza en escuelas rurales como un objeto de estudio en sí mismo, o bien, como un escenario donde se ejecutaba algún fenómeno educativo particular.

De los trabajos analizados, 16 de ellos consideraban la enseñanza rural como su propósito principal de investigación, mientras que los 10 restantes contemplaron la enseñanza rural como un escenario donde se estudiaba otro fenómeno.

La Figura 1 muestra que los trabajos concentraron su análisis en dos focos: las percepciones acerca de la enseñanza en contextos rurales y la examinación o análisis de prácticas pedagógicas en escuelas rurales. De los artículos centrados del primer grupo, cinco de ellos estudiaron específicamente las percepciones en relación con la docencia rural, mientras que otros cinco se concentraron en sus prácticas pedagógicas. Por su parte, también se identificaron trabajos orientados a reconocer dificultades para la enseñanza y el aprendizaje en escuelas rurales, así como estudios referidos a la implementación de programas o políticas destinadas al mejoramiento de la enseñanza e investigaciones que buscaban describir la especificidad de la educación multigrado.

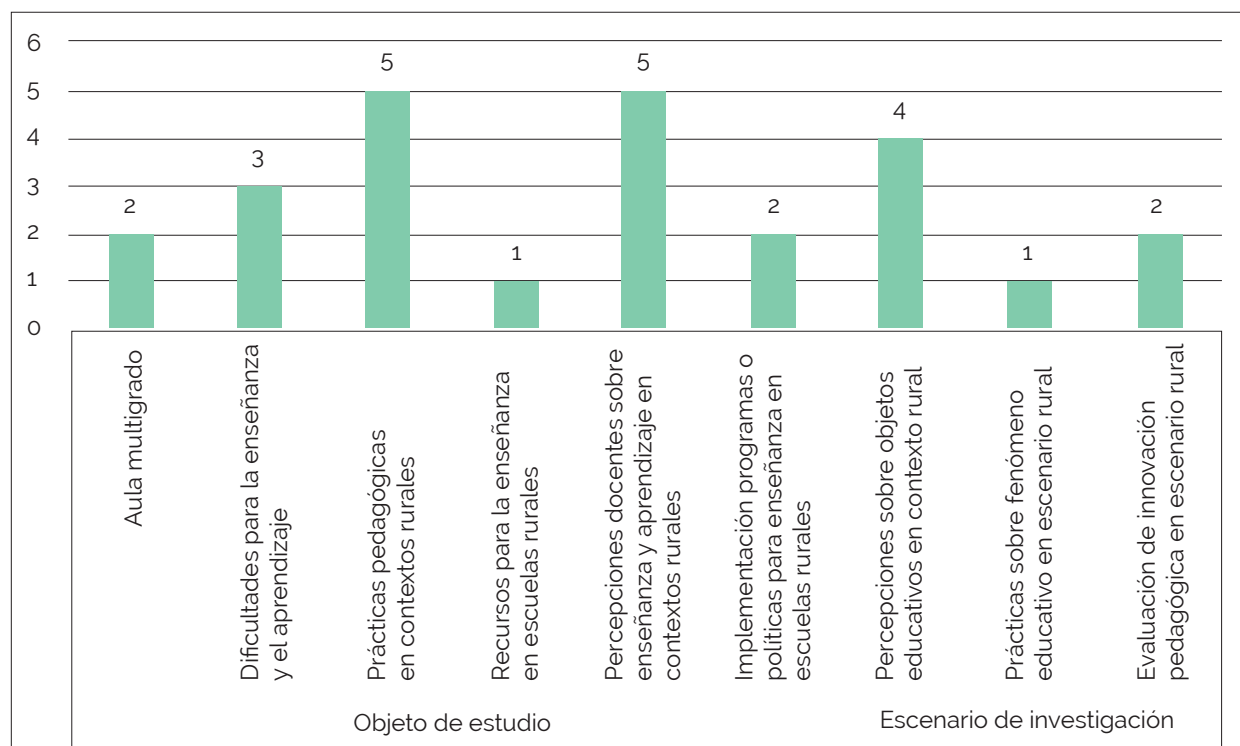


Figura1: Objetos de investigación de los artículos analizados.

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo de artículos que consideró la enseñanza rural como escenario de investigación también este concentró su análisis en la tensión entre percepciones y prácticas pedagógicas. En este caso, cuatro trabajos analizaron apreciaciones de docentes de escuelas rurales en relación con fenómenos o conceptos educativos (inclusión escolar, TIC o enseñanza del inglés). Otros tres trabajos enfocaron su análisis en prácticas pedagógicas particulares en este escenario, considerando la evaluación de determinadas innovaciones pedagógicas puestas a prueba, o la manera en que se implementa la práctica de la metacognición en los alumnos que asisten a esas instituciones.

Diseños y metodologías de investigación acerca de la enseñanza en escuelas rurales

Un segundo ámbito de interés dice relación con las aproximaciones metodológicas de los estudios reportados en los artículos.

En su gran mayoría los artículos dieron cuenta de investigaciones de naturaleza cualitativa (16 estudios, correspondiente a un 61,5% del total de la muestra), mientras que los estudios que tuvieron una aproximación cuantitativa o mixta alcanzaron una frecuencia más baja (seis y cuatro investigaciones, respectivamente).

La descripción de los diseños de investigación se realizó considerando las diferencias en cuanto al foco que tenían los artículos en estudio —esto es, como objeto de estudio o como escena-

rio de investigación—, de manera de identificar si estos dos enfoques implicaban un patrón en cuanto a la aproximación metodológica. De los 16 artículos considerados en el primer enfoque, solo cuatro contaron con una aproximación cuantitativa (N° 14, 20, 24 y 26 en Tabla 1), mientras el resto contempló un acercamiento de tipo cualitativo.

En los estudios de este grupo predominaron, además, diseños transversales que se implementaron principalmente de dos formas. La primera manera correspondió a la selección y trabajo con docentes que cumplieran con características propias del interés del objeto de la investigación (N° 2, 12, 13, 16, 22 y 25 de Tabla 1); la segunda forma de investigación cualitativa más frecuente fue el estudio de casos, que se dio mayoritariamente a través de casos únicos de estudio (N° 1, 7, 19 y 3 de Tabla 1). Solo en una ocasión se presentó un estudio de casos múltiples (N° 18).

La estrategia de producción de información principal de las investigaciones cualitativas que tenían la enseñanza rural como objeto de estudio fue el discurso de los propios involucrados. De los 16 estudios clasificados en este grupo 14 lo consideraron ya sea como único recurso, o bien, en triangulación con otras estrategias, de los cuales cinco investigaciones combinaron prácticas conversacionales —especialmente entrevistas y grupos focales— con procesos de observación de clases de los docentes. No hubo estudios que se concentraran únicamente en la observación. Finalmente, dos investigaciones contemplaron el análisis de contenidos como estrategia de producción de información.

Por su parte, los tres estudios de carácter cuantitativo identificados en la agrupación de investigaciones que tenían la enseñanza en escuela rural como foco de investigación, también disponían de un perfil orientado hacia lo cualitativo, en el sentido de que se enfocaron en el análisis de percepciones de grupos de docentes. Solo uno de ellos capturó, además, otro tipo de datos cuantitativos, por ejemplo, para medir el logro de ciertas competencias o información socioeconómica.

La agrupación de artículos que consideró la enseñanza en escuelas rurales como escenario de investigación fue muy diferente en términos metodológicos. En efecto, de los 10 estudios que incluyeron esta perspectiva, solo tres de ellos contemplaron una aproximación cualitativa: dos a través un estudio de casos simple (N° 3 y 17) y el otro por medio de la selección de docentes que cumplieran con requisitos representativos del objeto de estudio (N° 5). De estas tres investigaciones, solo una incorporó exclusivamente el discurso de los involucrados, mientras dos combinaron esta estrategia con la observación de clases. Uno de los artículos incluyó también el análisis de documentos.

Los cuatro estudios de este grupo que consideraron una aproximación cuantitativa se enfocaron en la medición del logro de variables asociadas con competencias o atributos docentes, los que eran reportados de manera externa o autorreportados (N° 4, 5, 6 y 26). Las herramientas de producción de información, por consiguiente, fueron escalas de evaluación o autoevaluación y observación de clases.

Finalmente, los cuatro artículos restantes de este grupo recurrieron a un diseño de investigación mixto (N° 9, 10, 11 y 21) y tres de ellos concordaron en que su diseño se desarrolló para poner a prueba un modelo o innovación pedagógica en el escenario de las escuelas rurales. De esta forma, el foco de la investigación estaba más cerca de la innovación, que de las características de la enseñanza en escuelas rurales. Los tres estudios, además, contenían en sus diseños la triangulación de información de forma concurrente (Creswell y Plano Clark, 2011), vinculando percepciones de los docentes reportadas principalmente a través de sus discursos, con cuestionarios estructurados y observación de clases, los que tenían una finalidad evaluativa, orientada a analizar las prácticas docentes en relación con el programa o la innovación.

Como puede observarse, el enfoque orientado a la comprensión de la enseñanza en escuelas rurales como objeto de estudio consideró aproximaciones metodológicas diferentes de los artículos que contemplaban la enseñanza en escuela rural como escenario de investigación. Ambas perspectivas ponen en tensión la preferencia de los docentes en relación con la inclinación sobre sus prácticas. Si bien en el primer grupo existen acercamientos a las prácticas docentes, estos están combinados o supeditados al análisis de las percepciones respecto de ellas. Por su parte, en el segundo grupo se aprecia una priorización de las prácticas, aunque estas se vinculan con una lógica más bien evaluativa. Es decir, el primer grupo consideró un acercamiento más comprensivo de su objeto de estudio, mientras que el segundo priorizó un enfoque de carácter valorativo.

3.3 Presencia de la tensión entre déficit y especificidades de la enseñanza en escuelas rurales

La revisión de literatura aquí expuesta puso su foco en dos aspectos: el conjunto de dificultades inherentes o generadas por el sistema, que hacen más compleja la realización de procesos educativos en estos contextos o "déficit" asociados a esta enseñanza; y en las "particularidades" pedagógicas, esto es, la identidad y potencialidades asociadas a la enseñanza en escuelas rurales.

Con este fin se analizaron los textos considerando si se visibilizaba en ellos alguna de estas perspectivas, si se observaban las dos u otro énfasis distinguible, como forma de representar la presencia de este debate académico. Como podrá verse, se constató la existencia de los énfasis en la gran mayoría de los textos analizados.

3.4 Los déficit

De los 26 artículos analizados, 13 de ellos fueron clasificados en el foco de déficit (N° 1, 2, 3, 4, 7, 10, 14, 16, 22, 23, 24, 25, y 26, de Tabla 1). Estos trabajos priorizaron variables que pueden organizarse en categorías, comprendiendo que en general fue mencionada más de una de estas al interior de cada artículo. La primera de estas dimensiones dice relación con las debilidades del vínculo entre el sistema y las escuelas rurales, caracterizado por problemas de acceso y entrega de información, falta de financiamiento, fragilidad en la implementación de políticas o del currículo nacional, carencia o mala calidad de la infraestructura o recursos educativos y tiempo real disponible para la enseñanza.

La segunda dimensión refiere a las competencias de enseñanza de los docentes. En este caso, se enfatiza que estos no han desarrollado suficientes capacidades pedagógicas para enfrentar determinados desafíos educativos, o bien, que no cuentan con suficientes posibilidades para su desarrollo profesional o actualización, lo que se vincula también con la primera dimensión mencionada. Esto también implica una mayor debilidad en las posibles instancias de acompañamiento profesional.

La tercera dimensión alude a aspectos propios de las percepciones de los profesores rurales. Los artículos que abordan estos tópicos se concentran en elementos como valoraciones negativas de autopercepción o autoeficacia de estos profesionales respecto de su trabajo, la autorreflexión de su rol, la manera de abordar ciertas prácticas docentes, o su visión acerca de su trabajo y estudiantes.

Una última dimensión de déficit comprende las condiciones sociales para la enseñanza en escuelas rurales y apunta, particularmente, a problemáticas asociadas con pobreza o exclusión de las comunidades en las que se encuentran insertas y su efecto en la motivación o interés por educarse, o bien, la mayor desventaja para la enseñanza, aspecto del que los docentes deben encargarse.

3.5 Las particularidades pedagógicas

Ahora bien, se clasificaron 10 artículos (N° 5, 6, 8, 11, 12, 13, 15, 18, 19 y 20 de la Tabla 1) y, como en el caso anterior, se presentarán a continuación los principales atributos de esta pedagogía.

La propiedad que se ve más destacada en los artículos de este grupo corresponde a la dimensión de los juicios positivos y fortalezas de la enseñanza en contexto rural. El aspecto más presente es que los docentes realizan clases socioculturalmente sensibles y aprovechan los recursos disponibles y su propia experiencia, es decir, se adaptan a las condiciones del entorno para su trabajo y otorgan un énfasis a la pedagogía que es propio de la realidad rural. Ello implica la capacidad de diseñar clases específicamente aplicadas a las circunstancias de las escuelas rurales.

Otro de los juicios positivos que se identifican refiere a actitudes favorables de los docentes en relación con las expectativas respecto de sus estudiantes o la visión en torno al propio rol como educador. En algunos de estos artículos se enfatizan directamente los atributos positivos de los maestros como elemento característico, mientras que en otros se observa que estas fortalezas se encuentran más desarrolladas en algunos docentes y no otros, lo cual implica que dichas particularidades pueden o no estar presentes y, cuando lo están, aportan con mayor claridad a la especificidad pedagógica en este contexto.

Finalmente, otro grupo de artículos destaca la particularidad de esta pedagogía en contraste o como crítica a lo que no vislumbra el sistema educativo. Específicamente, se critican políticas o instrumentos curriculares cuyas características no consideran la manera en que ocurre la enseñanza rural. Esta desconexión invisibiliza la identidad de estas escuelas y los puntos de vista desde los cuales se trabaja la enseñanza, al buscar la implementación de estrategias o herramientas pensadas para un escenario urbano.

3.6 Factores involucrados en la enseñanza en escuelas rurales

En este apartado se presentan los resultados considerando los énfasis en los déficit o particularidades que afectan la enseñanza en escuelas rurales. Es importante aclarar que los factores aquí descritos se encuentran distribuidos entre los diferentes artículos analizados, es decir, no se trata de que un artículo describa un único factor, sino de un conjunto de ellos.

En cuanto a los déficit, la mayor cantidad de factores que dan cuenta de la enseñanza en escuelas rurales puede organizarse en dos grupos: deficiencias en los aspectos socioeconómicos que afectan la enseñanza y componentes pedagógicos que inciden en ese proceso. En el primer caso, una parte inicial de los factores observa el impacto en los procesos de enseñanza de un conjunto de fenómenos sociales, o bien, que son resultado de la estructura social: carencias en condiciones objetivas para el trabajo pedagógico, efectos de la pobreza en la enseñanza y el aprendizaje, dificultades en la participación de los apoderados, problemas psicosociales, alta cantidad de estudiantes por sala o poco tiempo disponible para la enseñanza. Vinculado con lo anterior, un grupo de artículos se enfocó en las dificultades asociadas a los estudiantes que asisten a estas escuelas: problemas de interrupción, pasividad o compromiso con el aprendizaje. Por último, emergieron también los aspectos de orden claramente económico: falta de recursos, infraestructura, mobiliario, recursos pedagógicos o de tecnologías educativas.

Por su parte, en cuanto a los factores de tipo pedagógico —que también se presentan más bien desde la mirada del déficit— se distinguen factores que mencionan debilidades en las competencias de los docentes que enseñan en estos contextos, las cuales pueden ser de tipo disciplinar, de conocimiento pedagógico, de prácticas o estilos pedagógicos y/o de conocimiento técnico o tecnológico. En segundo término, también figuran los factores relacionados

con las alternativas u opciones de desarrollo profesional docente. Aquí se mencionan dificultades como la falta de apoyo u oportunidades de formación, poca actualización, difícil acceso a nuevo conocimiento técnico o pedagógico, problemas de motivación, confianza u otras actitudes respecto de la profesión y vínculo con redes o comunidades de aprendizaje.

Finalmente, dos artículos se enfocaron en las dificultades relacionadas con las percepciones de los docentes en ejercicio o en formación respecto de la enseñanza en escuelas rurales, entre las que se destacan las expectativas acerca del estilo de vida, el aislamiento o las condiciones laborales.

Ahora bien, en cuanto a los artículos que enfatizaron las particularidades de la enseñanza rural, estos tendieron a identificar factores diferentes del grupo anterior, aunque también reconocieron aspectos similares.

El aspecto en el que hubo mayor convergencia con el otro grupo de artículos fue la identificación de los problemas asociados a los recursos disponibles para la enseñanza rural, pese a que el tratamiento de estas dificultades fuera diferente en ambos casos. Así, si bien se destacan problemas de acceso a recursos o adecuada infraestructura, las menciones tuvieron una menor frecuencia y se le agregaron observaciones negativas respecto del vínculo de estas escuelas con el sistema escolar. De este modo, se establece una posición crítica al manifestar que existen recursos o políticas que llegan a estos escenarios sin una adaptación a su realidad, por lo que se ven obligados a utilizar una racionalidad que no es propia del contexto. A ello, se agregan observaciones acerca del aislamiento funcional de las escuelas y la falta de apoyo por parte del sistema.

Una diferencia más pronunciada se identifica en menciones acerca del efecto del contexto socioeconómico en la enseñanza, donde estos artículos no hacen particular énfasis: algunas aluden a la alta dependencia del docente respecto de lo que ocurre en toda escuela y la necesidad de considerar que los vínculos con los estudiantes y la comunidad exceden lo meramente educativo.

Respecto de las características pedagógicas, se visibilizan también importantes diferencias en este grupo en relación con el anterior, puesto que se observó una mayor cantidad de atributos positivos de la docencia, las que en el grupo anterior eran casi totalmente negativas. Los aspectos positivos destacados son la existencia de una variedad de alternativas de prácticas pedagógicas, la actitud positiva para la enseñanza, la existencia de prácticas eficaces y/o contextualizadas y la disposición a aprender y vincularse con los estudiantes.

Pese a lo anterior, un grupo de artículos también reconoce determinadas debilidades pedagógicas: ineficacia para abordar ciertas prácticas, carencias en el conocimiento disciplinar, problemas para captar la atención de los estudiantes o para abordar algunas de sus necesidades educativas.

En relación con el desarrollo profesional de los docentes se levanta la necesidad de actualización profesional o la de fortalecer competencias pedagógicas, así como también de aprovechar las fortalezas y especificidades de los docentes en el conocimiento de la enseñanza en este contexto, al igual que su favorable actitud respecto de la capacitación.

Un último aspecto en el que existen notorias diferencias con el grupo anterior de artículos se refiere a la visión acerca del trabajo de los propios profesores. En el grupo de particularidades se hace mención a una positiva preocupación de los docentes por el entorno en la enseñanza, una autoeficacia positiva y disponibilidad para enfrentar los desafíos educativos en ese contexto. Destaca un caso en el que se releva negativamente la falta de confianza en la actualización del saber pedagógico de los docentes.

Como puede observarse, al analizar comparativamente ambos grupos de artículos, se sostiene una diferencia respecto de su foco y sus hallazgos, asociada al perfil que asumieron las investigaciones de la docencia en la educación rural. El primer bloque enfatiza en las limitaciones que se identifican para una adecuada enseñanza, mientras que el segundo prioriza un cierto grado de especialidad de los docentes rurales, así como una relación problemática entre estos y el sistema escolar. Junto con lo anterior, se aprecian aspectos comunes en ambas perspectivas, particularmente reflejadas en las dificultades de acceso a financiamiento y recursos y a las posibilidades de perfeccionamiento y desarrollo profesional.

3.7 Desafíos del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales

Sobre la base de los hallazgos descritos, a continuación se avanza hacia la identificación de los desafíos para el desarrollo profesional docente detectados en la revisión de literatura realizada. Para ello se elaboró un cuadro de síntesis que mantiene la distinción entre el grupo de déficit y el grupo de particularidades y utiliza ciertas variables temáticas claves de comparación. La expectativa fue contar con una mirada amplia en cuanto a los caminos para el desarrollo profesional a partir de aspectos comunes y diferencias entre estos grupos.

La Tabla 2 da cuenta de siete ámbitos en los que se identificaron áreas que ambos grupos de artículos reconocieron como desafíos del desarrollo profesional para la enseñanza en escuelas rurales: conocimiento pedagógico general, planificación y enseñanza adaptadas al contexto, agencia docente, necesidades de asesoría o acompañamiento, recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente), actitudes respecto de la enseñanza y comunidades de aprendizaje profesional. A continuación se mencionan los hallazgos para cada ámbito, considerando semejanzas y diferencias entre los grupos. Desde un punto de vista metodológico, es importante destacar que cuando hubo una diferencia mayor de referencias entre los grupos se marcó la casilla con un signo "+", de manera de graficar claramente los énfasis en ambos grupos.

Tabla 2: Desafíos para el desarrollo profesional docente en la enseñanza en escuelas rurales.

Criterio	Déficit	Especificidad
Conocimiento pedagógico general.	Conocimiento disciplinar (diferentes disciplinas), conocimiento pedagógico, adaptabilidad y flexibilidad en la docencia, variedad de enfoques pedagógicos, conocimiento tecnológico, modelización de prácticas, conocimiento curricular, habilidades de motivación de estudiantes (+).	Utilizar recursos basados en el conocimiento del contexto, metodologías de enseñanza, visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidades de enseñanza para que sus estudiantes puedan visibilizar más allá de su situación actual.
Planificación y enseñanza adaptadas al contexto.	Integrar realidades contextuales, características de los alumnos y contenidos.	Crear significados sobre enseñanza y aprendizaje basados en el contexto, reconstruir y aprender desde lo que los docentes ya realizan, planificar considerando el contexto de los estudiantes, potenciar la cultura y características de estudiantes y del entorno, equilibrar expectativas de logro y realidad local, adaptar planes de estudio, reconocer y utilizar características locales propias y la diversidad (+).
Agencia docente.	Capacidad de adaptarse a la realidad.	Reconocer e indagar en experiencias ya existentes que dan cuenta de la agencia docente.

Asesoría y acompañamiento.	Entrega de capacitación en conocimientos, habilidades específicas o tecnología, entrega de información, observación de prácticas para entrega de orientaciones.	Propiciar formación en habilidades específicas, programas de desarrollo docente localizados, visibilizar lo que ya se hace, énfasis rural en la formación.
Recursos (condiciones para el desarrollo profesional docente).	Aumentar recursos y capacitación, acceso a tecnologías, recursos e infraestructura educativa, becas (+).	
Actitudes respecto de la enseñanza.	Compromiso respecto del trabajo profesional, autoeficacia, disposición a implementar programas, equilibrar visiones sobre la profesión y expectativas realistas, conciencia sobre la realidad del trabajo, comprensión sobre la relevancia de ciertos aprendizajes (+).	Motivación sobre tecnologías, vínculo entre concepciones y procesos de enseñanza, equilibrar enseñanza, contexto, colaboración y compromiso.
Comunidades profesionales de aprendizaje.	Compartir prácticas entre pares.	Compartir objetivos de aprendizaje y visiones sobre este, realizar proyectos en conjunto, realizar actividades prácticas (+).

Fuente: Elaboración propia.

Un primer ámbito de líneas del desarrollo profesional docente para la enseñanza en escuelas rurales alude a aspectos propios del conocimiento pedagógico general. Esta dimensión contó con mayor frecuencia de menciones en los artículos del grupo déficit, que enfatizó en necesidades de perfeccionamiento tanto disciplinar, como pedagógico y tecnológico, así como también en actualización de conocimiento curricular o de prácticas pedagógicas. Todos estos aspectos están vinculados con una visión más técnica de la actualización profesional. Por su parte, el grupo particularidades priorizó la necesidad de favorecer un desarrollo docente considerando habilidades que permitan mejorar la calidad de la enseñanza en el contexto rural, lo que implica un mayor uso de información del entorno y una reflexión en torno a la propia práctica y a los estudiantes.

El segundo ámbito de orientaciones para el desarrollo docente, denominado "planificación y enseñanza adaptado al contexto", da cuenta de un campo que es más propio de la realidad de la enseñanza rural y que fue identificado en ambos grupos, aunque fue el conjunto de artículos de particularidades el que profundizó más en él. Ambos mantienen una base común, orientada a perfeccionar la capacidad de vincular el currículo con el contexto social y las características de los estudiantes. El grupo de particularidades profundizó más en los alcances para el desarrollo profesional en esta materia, teniendo en cuenta desafíos para basar el desarrollo profesional docente en prácticas ya existentes, potenciar el uso de particularidades culturales en la enseñanza, o bien, equilibrar necesidades del sistema con características particulares.

Vinculado con lo anterior, en ambos grupos se hizo alusión a la agencia docente, en el sentido de una labor profesional donde el profesor adquiera mayor control y dominio en la toma de decisiones, considerando el entorno en el que se desempeña. Mientras que en el grupo déficit se alienta el desarrollo de esta capacidad, en el grupo de particularidades se sugiere más bien profundizar y aprender de experiencias ya desarrolladas en esta materia.

Ambos grupos mencionan con frecuencia similar los requerimientos de asesoría o acompañamiento, manteniendo el perfil de las observaciones. Así, los artículos del grupo déficit privilegian el perfil más técnico de aprendizaje para la enseñanza, mientras que el grupo particularidades

pone énfasis en que este proceso debe vincularse con lo que los docentes realizan en el contexto rural, promoviendo enfoques localizados.

Únicamente el grupo déficit mencionó la necesidad de que los procesos de desarrollo profesional requieren de un conjunto de condiciones que favorecerán la labor docente, tales como infraestructura, recursos, tiempo o tecnologías.

Por su parte, ambos grupos destacaron la relevancia de que los docentes puedan trabajar determinadas actitudes para aportar a su labor profesional. Este ámbito fue más destacado por el grupo déficit, donde se observan alusiones al compromiso docente, a la disposición para implementar programas o la comprensión sobre la relevancia de determinados aprendizajes de los estudiantes. En el caso del grupo particularidades, se destacan algunos aspectos similares, aunque varios de ellos se identifican como presentes en los objetos de estudio con los que trabajaron. Asimismo, sobresale la relación entre la visión de la enseñanza en este contexto y la práctica profesional concreta.

Finalmente, si bien en ambos grupos se identificaron menciones al desarrollo profesional asociado a comunidades de aprendizaje profesional, fue el grupo particularidades donde se identificaron mayores alusiones. En este caso, estas apuntaban a compartir experiencias, pero también a avanzar hacia la colaboración en actividades o proyectos concretos de manera conjunta. En el grupo déficit las menciones se refirieron más bien a la posibilidad de compartir entre docentes.

4. Discusión

De los resultados presentados se pueden generar algunas reflexiones relevantes. En primer lugar, el predominio de los discursos por sobre las prácticas identificado en las investigaciones revisadas da cuenta de una brecha con los ámbitos relevados por la literatura, en que se reconoce la particularidad pedagógica de la enseñanza rural y la necesidad de analizarla desde la evidencia (Azevedo y Queiroz, 2010; Schwartz et al., 2016). Los artículos analizados en la revisión no ofrecen mayor detalle empírico en este ámbito de análisis, considerándolo más bien al momento de hacer propuestas para el desarrollo profesional, pero sin poner particular énfasis en el reconocimiento del repertorio pedagógico del docente. La investigación educativa ha desarrollado importantes avances en esta materia, desplegando un foco cada vez más fino en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se observa por ejemplo en la literatura sobre interacciones pedagógicas (Howe y Abedin, 2013; Van Es, Tunney, Goldsmith y Seago, 2014). Este tipo de aproximación puede ser un importante aporte al abordaje de la brecha recién identificadas en el caso de la enseñanza rural.

En cuanto a los contenidos de los artículos, se constató también la tensión entre los déficit que enfrenta la enseñanza en escuelas rurales y sus particularidades, y dentro de ellas, sus fortalezas. Un aspecto común entre ambas perspectivas fueron los desafíos asociados al aislamiento geográfico, pero sobre todo el encierro funcional —o burocrático, según Clarke y Stevens (2008)— de estas instituciones escolares y los efectos concretos que este produce. Sobre ese marco general, se identifican diferencias entre ambas perspectivas, puesto que el grupo "déficit" profundiza en estas dificultades, mientras que el de "particularidades" enfatiza en lo que efectivamente ocurre en ese contexto. Estos énfasis también implican posicionamientos disímiles, puesto que el primer grupo considera criterios mayormente técnicos respecto de "lo que no está presente", en relación a lo cual establece juicios evaluativos o normativos, mientras el segundo grupo otorga una visión más descriptiva y comprensiva de la realidad que analiza. Justamente, esta última perspectiva aporta valioso contenido al conocimiento en construcción respecto de los tipos de impulsos que se pueden entregar desde el sistema educativo a los

docentes de escuelas rurales, los que aparecen descritos en la Tabla 2. Como se había mencionado, la literatura más bien ha abordado las deficiencias de las políticas o de sus énfasis y su efecto en el relativo abandono de lo que ocurre en las instituciones rurales. Los hallazgos de esta revisión dan cuenta de la necesidad de desarrollar iniciativas como sistemas de desarrollo profesional docente o programas de liderazgo que sean capaces de adaptarse a las características y lógicas de los procesos de enseñanza en escuelas rurales, de manera de generar efectos relevantes en este tipo de instituciones (Unión Europea, 2013).

En cuanto a los desafíos para el desarrollo profesional docente, considerando las diferencias de énfasis, se identifica un ámbito común en ambos tipos, que corresponde a que los docentes requieren desplegar habilidades para diseñar e implementar clases contextualizadas y pertinentes. Esto implica la generación de espacios para un desarrollo profesional propio para este tipo de escenarios y no uno "importado" desde otras realidades. A partir de una visión compartida de las dificultades reales para el desarrollo profesional, se busca que este proceso recurra a la colaboración entre pares. El segundo grupo agrega que esta colaboración debe superar el intercambio de experiencias y avanzar hacia la ejecución de proyectos concretos conjuntos. Los hallazgos de la revisión de literatura se alinean entonces con las necesidades de desarrollo profesional que se destacaron en los antecedentes de este artículo. Sin embargo, y tal como se ha mencionado, tanto estos antecedentes como los resultados de la revisión evidencian la necesidad de profundizar en el detalle de la revisión de estrategias y tareas para el desarrollo profesional. Esto se convierte en un segundo ámbito necesario de ser profundizado por la investigación. La literatura ha remarcado la relevancia de disponer de mecanismos de desarrollo profesional situados y contextualizados, en los que los docentes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas y diseñar y experimentar soluciones que se ajusten a las particularidades de su labor (Domingo, 2013). Nuevamente, en el caso de la enseñanza rural, parece necesario imprimir un mayor esfuerzo para desarrollar y estudiar este tipo de experiencias.

5. Proyecciones para la investigación en este campo

Sobre la base del análisis realizado se vislumbra un campo relevante que tiene que ver con los espacios que se identificaron como menos explorados, pero que tienen amplia relevancia. Ciertamente, la pregunta relacionada con las prácticas docentes que más favorecen este propósito es un extenso y valioso campo de investigación. Para ello, se necesitaría explorar las realidades particulares e identificar patrones entre diferentes escenarios, respetando al mismo tiempo las especificidades de los contextos. En este sentido, se requiere de procesos de sistematización de investigaciones y de prácticas que aporten a este objetivo.

Por su parte, parece ser necesario progresar en el estudio de las habilidades pedagógicas individuales y compartidas que se requieren para propiciar una enseñanza de calidad contextualizada. Tal como indica el grupo de particularidades, se debe partir desde lo que ya existe y que se ha desarrollado de manera histórica, lo cual ayudaría a visibilizar y validar una perspectiva sobre la calidad de la enseñanza que los sistemas educativos tienden a perder de vista y, además, a producir marcos de habilidades que debieran generarse en los procesos de desarrollo profesional.

Las proyecciones presentadas son relevantes para profundizar en el conocimiento del repertorio de prácticas docentes o de necesidades de mejora pedagógica en los contextos rurales. Ambos elementos son de relevancia para visibilizar las particularidades de la dinámica de enseñanza y aprendizaje y además para ayudar a desarrollar sistemas de acompañamiento y desarrollo profesional que sean acordes a ellas y sus necesidades. Asimismo, permitirán identificar ámbitos y metodologías relevantes para el diseño de las políticas educacionales que este tipo de instituciones necesitan para propiciar su calidad y el logro de sus objetivos.

Referencias bibliográficas

- Abos, P., y Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 45, 41- 48. Doi: <https://doi.org/10.17811/rife.45.2017.41-48>
- Abos, P., Torres, C. y Fuguet, J. (2017). Aprendizaje y la escuela rural. La visión del alumnado. *Sinéctica* 49, 1, 17.
- Ávila, B. R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. (U. L. Salle, Ed.) *Revista del Centro de Investigación*, 14 (48), 121 - 158.
- Azevedo, M. A., y Queiroz, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.) *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 61-72). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Barrett-Tatum, J., y Smith, J. (2017), "Questioning reform in the standards movement: professional development and implementation of common core across the rural South", *Teachers and Teaching*, 24 (4), 384-412. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1401534>
- Barros, O. F., Hage, S. M., Corrêa, S. R. M., y Moraes, E. (2010). Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In Rocha, M. I. A., & Hage, S. M. (Eds.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada* (pp. 25-33). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Biddle, C., y A. Azano (2016). "Constructing and reconstructing the "rural school problem"", *Review of Research in Education*, 40 (1), 298-325. Doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x16667700>.
- Bustos, A. (2013). El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado. *Revista Investigación en la Escuela*, (79), 31-41. Doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2013.i79.03>
- Centre for Education Statistics and Evaluation (2013). *Rural and remote education: Literature review*. New South Wales Office of Education. Recuperado de <https://www.cese.nsw.gov.au/evaluation-repository-search/item/42-rural-and-remote-education-literature-review>
- Clarke, S., y Stevens, E. (2009). Sustainable leadership in small rural schools: Selected Australian vignettes. *Journal of Educational Change* 10, 277- 293. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9076-8>
- Clarke, S., y Wildy, H. (2011) *Innovative Strategies for Small and Remote Schools. A literatura review*. Recuperado de <https://cpb-ap-se2.wpmucdn.com/rde.nsw.edu.au/dist/c/1/files/2014/08/Innovative-Strategies-for-Small-and-Remote-Schools-A-Literature-Review-14m1v16.pdf>
- Cresswell, J., y Plano Clark, V. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, R.; Osses, S., y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos XLII* (3): 111-128. Doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400006>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Madrid: Publicia.

- Downes, N., y Roberts, P. (2016). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 1- 24.
- Easdale, M. H., López, D. R., y Aguiar, M. R. (2018). Tensiones entre conservación de ecosistemas y desarrollo territorial: hacia un abordaje socioecológico en las ciencias agropecuarias. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 15 (81), 26-45. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.cdr15-81.tced>
- Egcas, R. A., Tabotabo, T. L., y Geroso, J. S. (2017). Localized curriculum on the reading achievement of grade 8 students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(3), 137-142.
- European Commission (2013). Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf
- Falabella, A. (2020a). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35 (1), 23-45. Doi: 10.1080/02680939.2019.1635272.
- Falabella, A. (2020b). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 1-30. DOI: 10.1177/0013161X20912299
- Heeralal, P. J. H. (2014). Preparing Pre-Service Teachers to Teach in Rural Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(20). Doi: <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1795>
- Howe, C., y Abedin, M. (2013) Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43:3, 325-356.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) *Proyecto Nacional de Evaluación y Mejora Educativa de Escuelas Multigrado*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento educativo*, 53 (2) 1- 15. Doi: <https://doi.org/10.7764/pel.53.2.2016.8>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., y Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. London: Bloomsbury Academic.
- Reading, C., Khupe, C., Redford, M., Wallin, D., Versland, T., Taylor, N., y Hampton, P. (2019). Educating for Sustainability in Remote Locations. *The Rural Educator*, 40(2), 43-53. Doi: <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i2.849>
- Schwartz, A., Stiefel, L., y Wiswall, M. (2016). Are All Schools Created Equal? Learning Environments in Small and Large Public High Schools in New York City, *Economics of Education Review*. Doi: 10.1016/j.econedurev.2016.03.007
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., y Raggl, A. (2015) Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>

- Sullivan, K., McConney, A., y Perry, L. (2018). A Comparison of Rural Educational Disadvantage in Australia, Canada, and New Zealand Using OECD's PISA. *SAGE Open*, October- December. Doi: 10.1177/2158244018805791
- Thayer, J., Havens, M., y Kido, E. (2015). Small schools: How effective are the academics? *The Journal of Adventist Education*, 77(3), 15-19.
- The World Bank (2019). Rural population (% of total rural population). Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicator/SP.RUR.TOTL.ZS>
- van Es, E., Tunney, J., Goldsmith, L., y Seago, N. (2014). A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video. *Journal of Teacher Education*, 1- 17.
- Vera, D., y Salvo, S. (2016). Perfiles de escuelas rurales exitosas: Una propuesta de la psicología educacional ante el cierre de escuelas. *Universitas Psychologica*, 15(2), 25-38. Doi: <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-2.perep>
- Verger, A., Parcerisa, L., y Fontdevila, C. (2019). The Growth and Spread of Large-Scale Assessments and Test-Based Accountabilities: A Political Sociology of Global Education Reforms. *Educational Review* 71 (1): 5-30. Doi:10.1080/00131911.2019.1522045.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., y Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>



SABERES DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE



FACULTAD
DE FILOSOFÍA
Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE