

Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en educación media general

Zuleima López

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
zuleylopez80@gmail.com

Lourdes Díaz Blanca

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ludibla40@gmail.com

Resumen

Estudios empíricos y la propia práctica pedagógica indican que los docentes de educación media general no suelen ocuparse de la enseñanza explícita de la lectura en las distintas asignaturas que administran. Por lo tanto, en este artículo, se presenta un modelo teórico y didáctico sobre la comprensión de la lectura en las distintas asignaturas de este nivel, tomando en cuenta los planteamientos de la Literacidad Disciplinar. Sus principios son: la lectura es una práctica situada y contextualizada, transversal en el currículo, epistémica y retórica, multisemiótica, recursiva y su enseñanza es mediada, explícita, dialógica, colaborativa e interactiva. Se fundamenta didácticamente en el aprendizaje significativo, la enseñanza explícita, el aprendizaje colaborativo y la alfabetización disciplinar. Se sustenta en la metodología basada en géneros discursivos, la mediación pedagógica y la negociación entre pares. De igual modo, implica cinco (5) fases de lectura: activación de conocimientos previos, propósitos de lectura, búsqueda y evaluación de fuentes, registro y tratamiento de la información, sistematización de la lectura y socialización oral de los productos de lectura.

Palabras clave: lectura, modelo teórico-didáctico, literacidad disciplinar, educación media general.

Abstract

Empirical studies and teaching practice themselves show that high school teachers usually do not provide explicit instruction on reading across different subjects they teach. Therefore, this article offers a theoretical and instructional model for reading comprehension in these subjects at this educational level, based on Disciplinary Literacy approaches. The principles of this approach include viewing reading as a situated and contextualized activity, transversal in the curriculum, epistemic and rhetorical, multisemiotic, recursive in nature, with teaching that is mediated, explicit, dialogic, collaborative, and interactive. It also relies on didactic principles such as meaningful learning, explicit instruction, cooperative learning, and disciplinary literacy. This model is supported by a methodology involving discursive genres, pedagogical mediation, and peer-to-peer negotiation. Similarly, it outlines five stages of reading: activating prior knowledge, setting reading purposes, searching and evaluating sources, recording and processing information, and systematizing reading, along with oral socialization of the reading results.

Keywords: reading, theoretical-didactic model, disciplinary literacy, high school education.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura, presente en los escenarios de todos los niveles educativos y en las distintas trayectorias individuales o sociales, forja una identidad personal, social y académico-profesional. En este sentido, Sanz (2005) señala que cumple tres funciones fundamentales: a) Favorece el desarrollo del individuo al permitirle su autoconocimiento, expansión de horizontes y aprovechamiento de oportunidades conducentes al bienestar y autonomía. b) Contribuye con el desenvolvimiento e identidad social, al tiempo que habilita la participación ciudadana democrática. c) Colabora con la construcción del conocimiento, por lo cual se considera crucial para el aprendizaje escolar, dado que la información que los estudiantes obtienen, discuten y utilizan en las aulas procede de los textos en diferentes formatos.

La comprensión de la lectura ha sido objeto de indagación desde los enfoques lingüísticos o psicolingüísticos hasta los socioculturales, los cuales privilegian el contenido del texto, el papel que juegan los procesos cognitivos del comprendedor y el influjo de la cultura y la sociedad en la comprensión. Son distintas miradas que han ido modificándose con los avances teóricos, didácticos, metodológicos, sociales y tecnológicos tanto en materia de aprendizaje en general como concretamente en la lectura. Con base en el enfoque sociocultural, se entiende como una práctica contextualizada por cuanto los significados y conocimientos construidos dan cuenta del entendimiento del mundo de los sujetos lectores (Cassany, 2006). En el encuadre de esta orientación, la Literacidad Disciplinar asume la lectura como un proceso situado en contornos específicos con sus prácticas lingüístico-discursivas, valores y concepciones particulares (Sandoval y Zanotto, 2022).

Esta práctica sociocultural se ha estudiado en diferentes niveles del sistema educativo a nivel nacional, regional y mundial. En investigaciones en el sector universitario, se argumenta que durante los primeros años los estudiantes leen los textos asignados por los docentes, sin una reflexión sobre su importancia o de los motivos por los cuales acceden a los textos; por ello, el aporte al contenido textual es exiguo y tienen limitaciones para organizar el discurso al que se enfrentan, a lo cual se suma la falta de acompañamiento docente durante el desarrollo de las prácticas letradas (Estienne y Carlino, 2004; Carlino, 2008).

Tal hecho evidencia las brechas con respecto a la comprensión textual de los estudiantes de educación media general (EMG) o secundaria, y los universitarios de los primeros años o semestres de sus carreras. Los estudiantes de nuevo ingreso a las universidades se enfrentan a una situación académica diferente a la etapa de la cual egresan. Sobre este hecho, Mostacero (2011:15) argumenta que, regularmente, “quienes provienen de un liceo no han sido formados para desempeñarse adecuadamente en una comunidad discursiva especializada”. Pero resulta paradójico que se les soliciten tareas de lectura y escritura, aun cuando no han sido preparados para cumplir esas exigencias. Por tanto, en este nivel el docente no solo tiene la responsabilidad de “enseñar a enseñar” y de “enseñar a aprender”, sino además de trabajar con contenidos y crear condiciones y situaciones para escribir con propiedad académica y leer con sentido crítico (Mostacero, 2012, 2014).

Sin embargo, existe un cierto acuerdo tácito o expreso entre los docentes con respecto a que la enseñanza de la lectura y la escritura incumbe a niveles de escolaridad previos al universitario, por lo que los estudiantes deberían desenvolverse autónomamente en las tareas de lectura sin mediación alguna de los docentes (Mostacero, 2011; Carlino et al., 2013; Pérez y Rincón, 2013; Moyano, 2018), admitiendo así que son habilidades generales, universales

y estáticas, que se adquieren en niveles anteriores y son suficientes para encarar las demandas en el ámbito de la educación superior. Tales presuposiciones están lejos de materializarse realmente. Efectivamente, en EMG también suele atribuirse la enseñanza de la lectura a la educación primaria; adicionalmente se asume que esta tarea concierne a los docentes del área de castellano.

En concreto, se presume que la enseñanza de la lectura atañe solo a los profesores de lengua. Desde siempre se ha concebido que la formación en materia de lectura y escritura es una responsabilidad solo del área de castellano o lengua y literatura, lo que ha generado que los estudiantes exhiban serias debilidades en las demás unidades curriculares y los docentes manifiesten esta problemática (Giraldo, 2015). En todas las asignaturas se solicitan tareas de lectura y escritura, pero probablemente, no se provean las herramientas ni las orientaciones para alcanzar la calidad de estas. Esta situación se evidencia en las instituciones educativas, en las cuales labora una de las investigadoras. En reuniones formales, consejos de cursos, conversaciones cotidianas escolares o sondeos orales preliminares y en la experiencia educativa, se observa que, en las asignaturas diferentes de lengua, los docentes no suelen ocuparse explícitamente de actividades para favorecer el desarrollo de las competencias generales de lectura o para entender y participar en las dinámicas letradas de las disciplinas.

Pese a los esfuerzos de los docentes por motivar a los estudiantes hacia el hábito de la lectura, comúnmente el tratamiento de los géneros discursivos inherentes a las asignaturas no se ejecuta con ayuda explícita en cuanto a caracterización estructural, lingüística y léxico-discursiva de estos para identificar contenidos específicos y la manera en que se formulan. Igualmente, no suele establecerse una relación directa entre la información procedente de distintas fuentes para integrarla y aprenderla (lectura de múltiples documentos) o aplicar estrategias metacognitivas para regular la comprensión. No se aprecia la enseñanza sistemática de estrategias de comprensión crítica, por lo que pareciera ser suficiente la extracción de significados literales; ni tampoco la sugerencia de bibliografías u orientaciones para la búsqueda y selección de las más apropiadas.

Además, se observa énfasis en las tipologías textuales (narración, exposición, argumentación) con base estructural, estática y descontextualizada, contraria a la comprensión centrada en la noción dinámica y situacional de género discursivo, aun cuando, tal como lo señala Navarro (2019:2), los tipos de textos “no sirven para entender los rasgos o producir un género académico complejo”. Favorecen la enseñanza de la escritura como objeto más que como habilidad. No sirven para enseñar a entender y adecuarse a los contextos culturales y situacionales de uso”. Siguiendo a Roni y Carlino (2014), podría decirse que la lectura se entiende como una “habilidad elemental” de decodificación y extracción de significados desligados de los contenidos, que se complejiza paulatinamente y se enseña de forma periférica; por lo cual, si bien pudiera estarse al tanto de las diferencias en las demandas de lectura propias de cada nivel, no hay adecuación de las estrategias a los contenidos de la materia.

Se cree, entonces, que el compromiso de abordar la enseñanza de la lectura es del profesor de castellano, mientras que los profesores de las demás áreas están exentos de contribuir con actividades que enfrenten al estudiante a la lectura de los géneros discursivos inherentes a estas. En contraste con ello, Castronovo y Mancovsky (2010) sostienen que cada docente, independientemente de la asignatura que administre, tiene el cometido de fortalecer la práctica tanto de la lectura como de la escritura por ser competencias requeridas por los

estudiantes para el logro y avance de su proceso académico. No obstante, en la experiencia pedagógica, se ha podido apreciar que los docentes no muestran un conocimiento explícito de los géneros discursivos y las convenciones inherentes a las disciplinas que sirven de base a las asignaturas que dictan y tampoco refieren la planificación de tareas específicas que promuevan en sus estudiantes el abordaje y la comprensión de los textos.

La situación descrita obedece, posiblemente, a la tendencia a pensar que si un estudiante ya aprendió a leer, “podrá usar sin problemas la lectura para aprender a partir de distintos textos” (Solé, 2012:2). Desde este punto de vista, se entiende la lectura como un proceso descontextualizado y transferible a otros espacios y situaciones (Pérez, 2018). En esta dirección, se ha indicado que las concepciones de los docentes sobre la lectura intervienen en el modo en que presentan los contenidos, trabajan la comprensión y le confieren valor a esta práctica (Cartolari y Carlino, 2009). De allí que, si admiten que la lectura es un proceso de decodificación centrado en el reconocimiento de signos gráficos y la identificación de contenidos explícitos, no se ocuparán de enseñar a sus estudiantes a elaborar inferencias o anticipaciones, ni a aplicar estrategias para establecer relaciones entre los contenidos textuales y los condicionamientos sociales que inciden en su interpretación.

Entre las consecuencias de este hecho se señalan las siguientes: los estudiantes tienen limitaciones para leer de forma autónoma, no poseen hábitos de lectura, los niveles de comprensión son bajos, carecen de herramientas para asociar contenidos y argumentos, leen para ser evaluados, exhiben desconocimiento o poco manejo de las estrategias críticas o retóricas, entre otras (González y Vega, 2010; Muñoz y Ocaña, 2017; García et al., 2018; Gasca Fernández y López Santiago, 2019). Por otra parte, se ha revelado el interés enfático del docente en la naturaleza instrumental y ejecutiva de la lectura (Yubero y Larrañaga, 2015) basada en técnicas de aprendizaje, reconocimiento de contenidos textuales explícitos, tratamiento de los textos a través de síntesis, análisis y comentarios, respuestas a las preguntas formuladas y seguimiento de instrucciones.

En nuestro país, la situación de la lectura ha sido descrita en investigaciones o informes de organismos nacionales e internacionales. Para el caso de la alfabetización inicial, hace casi dos décadas, la UNESCO “ubicó a Venezuela con una tasa de analfabetismo del 7 % para 2006, lo que equivale a 1.318 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir” (Noticiero Digital, 2008). Más recientemente, el [Sistema de Evaluación de Conocimientos en Línea \(SECEL\)](#) ha reportado qué está ocurriendo con las competencias lectoras de estudiantes de secundaria. Este informe es elaborado por la Escuela de Educación de la UCAB desde 2019, con el propósito de formalizar un diagnóstico sobre el aprendizaje de los estudiantes en distintas asignaturas de educación media general. En particular, para el año escolar 2022-2023, 6.650 (55,04 %) reprobó, mientras que unos 5.432 (44,96 %) lograron una nota igual o superior a 10.

De hecho, “Los resultados mostraron que los estudiantes en nivel global tienen una deficiencia alarmante en la comprensión inferencial (predicción, inferencias, síntesis e interpretación de significados) y en comprensión crítica (análisis, deducción e interpretación) en cada una de las áreas evaluadas” (El Ucabista, 2023). Estos datos ubican a los estudiantes en un nivel de lectura literal. Tales hallazgos son compatibles con los de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), aplicada cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a estudiantes de 15 años que están concluyendo su formación secundaria, en los cuales se muestra que para el

año 2022 los jóvenes de 72 naciones de América Latina y el Caribe exhiben niveles de desempeño de lectura inferiores con respecto a sus pares de otras latitudes.

Estas dificultades podrían repercutir en el rendimiento de los estudiantes, ya que presentan restricciones para el cumplimiento de actividades que ameritan la comprensión y reflexión sobre un texto, la exposición de sus propias opiniones en atención a lo leído o la construcción de textos en función de la relación, integración y elaboración de contenidos procedentes de las distintas fuentes consultadas. Ciertamente, aunque no siempre con resultados concluyentes, se reportan indagaciones sobre la relación entre rendimiento académico y lectura (Chamorro, 2020; Quispe, 2018; Gómez et al., 2014; Franco et al., 2016).

Tal situación también podría ocasionar la deserción escolar (Almeida, 2022), al no alcanzar ni el desarrollo ni la consolidación de habilidades idóneas para comprender textos complejos, cuyo acceso y tratamiento se demandan en las distintas asignaturas del diseño curricular de EMG. Ahora bien, parafraseando la inquietud de Carlino (2002) en torno a quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad, cabría preguntarse: ¿A quién le corresponde la enseñanza de la lectura en EMG? Las respuestas a esta interrogante se han formulado, concretamente, en el seno del enfoque sociocultural y de la Literacidad Disciplinar. Si bien estas corrientes se centran en la escritura, reconocen que los planteamientos y tareas se basan y derivan de la lectura. En este marco referencial, se explica que cada docente debe orientar sobre el contenido, los géneros que se escriben y los modos de leer y escribir en su asignatura, por medio de un trabajo conjunto con los docentes del área de lengua; es decir, debe pensar en qué enseñar y cómo hacerlo (Farfán Castillo y Gutiérrez Ríos, 2022).

En América Latina, se han llevado a cabo investigaciones en el marco de la Literacidad Disciplinar, en las cuales se describen competencias de comprensión en historia, geografía y ciencias sociales, enseñanza de la comprensión crítica en las asignaturas (Farfán Castillo y Gutiérrez Ríos, 2022), valor epistémico de la lectura y la escritura en la producción de géneros discursivos o la comprensión de textos escolares (Navarro et al., 2020; Navarro y Revel, 2021). Sin embargo, como se ha subrayado (Farfán Castillo, 2023; Iglesias, 2016; Roni y Carlino, 2014), son escasos los estudios sobre la lectura en las asignaturas de secundaria. En el contexto venezolano, aunque hay contribuciones sobre la lectura en este nivel (Morales et al., 2006; Villasmil et al., 2009; Figueroa Vera, 2011; Terán et al., 2017), al menos en la revisión de antecedentes para este estudio, se encuentran pocos trabajos que den cuenta de la lectura en las asignaturas y ninguno cuya teoría de base sea la Literacidad Disciplinar.

En fin, como los estudios teóricos y empíricos lo han expuesto y la propia práctica docente ha permitido observarlo, el problema planteado reside en que los docentes de EMG no suelen ocuparse de enseñar explícitamente a sus estudiantes los modos de leer ni las estrategias requeridas para comprender, aprender y aplicar los contenidos que circulan en los géneros discursivos propios de cada área del saber. Con base en la contextualización del problema, el objetivo de este artículo es presentar un modelo teórico y didáctico sobre la comprensión de la lectura en el subsistema venezolano de educación media general, tomando en cuenta los planteamientos de la Literacidad Disciplinar.

2. FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO TEÓRICO-DIDÁCTICO DE LECTURA DISCIPLINAR EN EMG

Este modelo se sustenta en la noción de literacidad que explica cómo la lectura y la escritura no son productos individuales, sino que surgen de las interacciones sociales y la construcción colectiva. Por tanto, “no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con esos textos” (Zavala, 2009:24). Siguiendo a Barton y Hamilton (2004), podemos decir que la lectura como *práctica letrada* de carácter social, cultural y contextual se materializa en el *dominio* escolar a través de distintos *eventos de literacidad* que son mediados por los *textos*, la interacción que se produce en torno a ellos y la influencia de otros dominios (hogar, medios de comunicación social, redes sociales, comunidad etc.). Los textos están marcados por la hibridez de las formas contemporáneas de lectura, puesto que se accede a materiales tanto impresos como digitales.

Más específicamente, el modelo se asienta en los planteamientos de la Literacidad Disciplinar, definida como una práctica que se engendra “en el marco de un dominio específico y restringido; una disciplina donde la lectura y la escritura se ven como prácticas inherentes y esenciales, las cuales pueden ser reproducidas, aprendidas y enseñadas” (Montes y López Bonilla, 2017:168). De acuerdo con esta teoría, la lectura está enraizada en contextos disciplinares delimitados, lo que favorece la interacción con el mundo y quienes lo conforman, contribuye a la comprensión y aprendizaje de los contenidos propios de las áreas de formación o asignaturas del currículo de EMG, el desarrollo de habilidades requeridas para el conocimiento de los géneros discursivos producidos y consumidos en estas, así como de las competencias comunicativas para participar en estas comunidades.

2.1. Principios

Este modelo la lectura se rige por una serie de principios:

- a. Es una práctica situada y contextualizada. Está enmarcada en campos de estudio o áreas del saber imbuidas, a su vez, en un contexto sociocultural más amplio, cuyos productos se realizan a través de géneros discursivos.
- b. Es una práctica transversal. Perméea todas las áreas formativas del currículo de EMG. En este sentido, la comprensión de los géneros discursivos inherentes a estas favorece la participación en comunidades académicas y prepara las condiciones para el acceso a las culturas letradas de la universidad.
- c. Es epistémica y retórica. Se lee para aprender en las diferentes asignaturas (potencial epistémico) y para aprender distintas habilidades y competencias que contribuyen al fortalecimiento del proceso de lectura (potencial retórico).
- d. Es multisemiótica. Se aborda la comprensión de artefactos semióticos variados (textos). (escritos, orales y multimodales, mapas, gráficos, obras de arte, problemas numéricos, monumentos, espacios y paisajes, símbolos, modelos u objetos físicos, maquetas, experimentos, etc.) o de expresiones culturales (interpretación de costumbres, acciones, creencias, ideologías, representaciones de la sociedad, etc.).
- e. Es recursiva. Comporta una serie de fases. La lectura es llevada a cabo por un sujeto lector que lee y relee, se mueve de un texto a otro o de una pantalla a otra, avanza o

retrocede, aplica estrategias cognitivas en distintos momentos e interactúa acerca del contenido y lo socializa.

- f. Es mediada y explícita. El docente cumple un papel mediador fundamental en el proceso de lectura, con miras a colaborar con las habilidades de comprensión de los textos y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas.
- g. Es dialógica y colaborativa. El diálogo y la interacción entre los docentes y estudiantes, antes, durante y después de la lectura, contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y al aprendizaje colaborativo.

2.2. Fundamentos didácticos

El modelo tiene cuatro (4) fundamentos didácticos:

a. *Aprendizaje significativo*

Según esto, las personas aprenden cuando pueden asociar las nuevas informaciones y los conocimientos previos que poseen en su estructura cognoscitiva. Este punto de equilibrio y ajuste conlleva la asignación de significados a los nuevos aprendizajes, la aplicación a otras situaciones y la reconstrucción particular de los saberes. Involucra tres procesos: incorporación de conocimientos novedosos a la estructura cognitiva base de los aprendices, interacción entre conocimientos y experiencias previas con los nuevos, y una interrelación lógica, coherente y estable de estos saberes (Intriago Cedeño, et al., 2022). Fomenta la interacción e implicación del estudiante con los temas tratados en clase, lo cual facilita las conceptualizaciones, deducciones e inferencias, así como la proximidad entre las actividades académicas y cotidianas (Baque y Portillo, 2021). Además, despierta el entusiasmo y la motivación.

b. *Enseñanza explícita*

La enseñanza explícita, emparentada usualmente con el *enfoque instructivo* o *enseñanza* experiencias y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, que suponen una interacción activa entre docentes y estudiantes. Los primeros enmarcan su acción pedagógica en actividades muy estructuradas, guiadas, con suficiente apoyo (descripciones, ejemplos, explicaciones, modelos) y retroalimentación al inicio; mientras que los segundos actúan, primero bajo la dirección y las indicaciones, hasta que, gradualmente, van adquiriendo autonomía y mayor desenvoltura en el manejo de conocimientos, destrezas, habilidades o competencias.

Bressoux (2022) distingue cinco fases esenciales en el desarrollo de una sesión de clase explícita: apertura, modelización, práctica guiada, práctica independiente y cierre. Por su parte, Gori et al. (2022) listan una serie de características de este tipo de enseñanza: organización y enfoque de las actividades, conocimiento de las disciplinas, modelaje, demostración y ejemplificación, posibilidad de preguntar y responder, práctica guiada al inicio con independencia progresiva, evaluación clara y retroalimentación permanente.

A partir de lo anterior, la enseñanza explícita de la comprensión lectora admite organizar las clases con objetivos de lectura claros, conceptos específicos y bien definidos; exploración de conocimientos previos sobre los temas, géneros discursivos y contextos culturales de la información textual; puesta en diálogo y reciprocidad de los contenidos dentro de la propia

materia y entre esta con otras del currículo; modelado y demostración de acciones, habilidades y estrategias de lectura acompañadas de la narración oral de lo que se hace; creación de un ambiente armónico que posibilite el flujo de preguntas y respuestas a través de los distintos tipos de lectura y secuencias de enseñanza; prácticas de lecturas guiadas y bien estructuradas que preparan para las lecturas más autónomas, a través de las cuales se ofrece retroalimentación permanente. Por último, se indican claramente los criterios de evaluación, que pueden ser mediante listas de control o rúbricas.

c. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la alineación de las acciones, actividades, habilidades y esfuerzos de un equipo para alcanzar el objetivo compartido de dominar una materia, construir el conocimiento y aprender. Las estrategias de aprendizaje colaborativo tienen como eje la correspondencia interactiva, *organizada y estructurada*, entre los estudiantes y entre estos y los docentes, en la que se comunican ideas conceptuales o actitudinales. Se sustentan en la tolerancia, respeto y consideración de puntos de vista alternativos, lo que fortalece la autonomía y la búsqueda de soluciones individuales o colectivas. En general, contribuyen a mejorar la comprensión lectora, ya que tienden a maximizar la comunicación del educando a través de la apropiación de un vocabulario amplio y fluido, permitiéndole el desarrollo y el fortalecimiento de la comprensión lectora (Menacho López, 2021:14).

d. Alfabetización disciplinar

Cada disciplina, área del saber o asignatura cuenta con particularidades relativas a sus modos de leer y escribir, a la manera en que se organiza y estructura el conocimiento, a los recursos lingüísticos y discursivos empleados para cumplir con sus propósitos comunicativos, y a las estrategias para comprender los textos. Por lo tanto, “enseñar una disciplina no puede consistir exclusivamente en la exposición de sus teorías y conceptos, sino que también requiere la enseñanza de sus formas de validar y comunicar el conocimiento en la comunidad disciplinar” (Stagnaro, 2018:21). En sintonía con lo anterior, a partir de los aportes de autores como Shanahan y Shanahan (2008) y Zabaleta et al. (2021), la alfabetización disciplinar explica que los géneros y textos propios de los distintos campos disciplinares exigen estrategias típicas para su comprensión, con el fin de que los estudiantes, además de conocer el contenido de las materias, aprendan cómo estos se construyen, evalúan y comunican discursivamente.

López Bonilla (2017) aclara que si bien la alfabetización inicial es fundamental en el medio escolar, es perentorio franquear esta etapa que en ocasiones limita la genuina y profunda interacción y participación en la cultura escrita. Por ello, “le toca a cada disciplina académica y a los miembros que conforman esas comunidades pensar en las prácticas, los recursos, las actividades y los conocimientos necesarios para que los estudiantes pasen de una alfabetización restringida a una alfabetización especializada” (pp. 39-40). Por ejemplo, la planificación y ejecución de actividades híbridas de lectura, escritura y oralidad en las que los estudiantes participen activamente, como el reporte oral o escrito de los procedimientos seguidos luego de un experimento, visita a un museo, observación y lectura de mapas o croquis, lectura de obras literarias, o la reseña de películas, videos, obras de arte, artículos de revistas científicas, etc.

2.3. Fundamentos metodológicos

El modelo de lectura tiene tres (3) fundamentos metodológicos:

a. Metodología basada en géneros discursivos

El tratamiento de la lectura desde los géneros discursivos ofrece grandes ventajas. La versatilidad de usos, funciones, estructuras, recursos lingüístico-discursivos, textos y propósitos comunicativos que se observan es útil para el campo de acción en el aula, al pretender acercarnos a las conexiones entre sujetos, textos, saberes y contextos (Bajtín, 1985; Navarro, 2019). Como lo señala el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), esta visión “holística” orienta al estudiante hacia la percepción de los propósitos comunicativos situados de los géneros desde los distintos niveles de la lengua (funcional, nocional, gramatical, pragmático).

El tratamiento de la lectura en función de los aportes de las distintas teorías de género discursivo permite entrenar a los estudiantes para reflexionar sobre los factores sociales que rodean la construcción textual; considerar los elementos lingüísticos y discursivos empleados en la elaboración de los textos; acceder a una gran variedad de temas e identificar las unidades temáticas que dinamizan el flujo informativo del texto; reconocer la estructuración de los contenidos según los movimientos retóricos de cada género y, en consecuencia, comprender los propósitos comunicativos locales y globales; tomar en cuenta los condicionantes contextuales implicados en los contenidos textuales; aceptar que la comprensión de los contenidos textuales está influenciada por los propósitos, concepciones, creencias y percepciones o expectativas de los lectores; identificar los modos de organización discursiva (narración, descripción, exposición, argumentación); explorar los conocimientos previos de los estudiantes en torno al contexto sociocultural; aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas para comprender la lectura y monitorear, autoevaluar o controlar el proceso de lectura; así como leer de acuerdo con las bases conceptuales y modos de leer en las distintas asignaturas, dado el carácter situado de los géneros.

b. Mediación pedagógica

Errázuriz et al. (2021) describen dos tipos de mediaciones de lectura en las disciplinas que, lejos de ser opuestas, más bien se complementan: las *ayudas frías* para *enseñar a comprender* a los estudiantes mediante el modelaje de las estrategias de lectura en las distintas disciplinas, en especial, aquellas referidas al reconocimiento de los géneros discursivos (estructura, lenguaje y contenido) y las *ayudas cálidas* para *ayudar a comprender*, las cuales se emplean en el acompañamiento y motivación de la lectura, a través de la creación de climas armónicos que promuevan la participación. A estas añaden el modelamiento de las distintas modalidades de lectura para lograr su andamiaje, motivación y emoción, tales como: lectura en voz alta (docente), lectura compartida (estudiantes y el docente), lectura guiada, lectura independiente, que propician el diálogo y la interacción en el aula (Swartz, 2011; Goikoetxea y Martínez, 2015).

c. Colaboración negociada o negociación entre pares

Moyano (2010: 470) alude a la *negociación entre pares* o *socios*, esto es, a la interacción que se establece entre un profesor de lengua y un profesor que dicta otras asignaturas del currículo. Considera que “se trata de un intercambio entre pares que se reúnen para un trabajo compartido, al que cada uno aporta diferentes saberes y experiencias”. El profesor de una asignatura particular colabora con su conocimiento de la cultura disciplinar y metodológica, mientras que el docente de lengua aporta herramientas para la descripción lingüística, discursiva y contextual de los géneros discursivos que se trabajan, lo cual contribuye a la selección de contenidos de enseñanza.

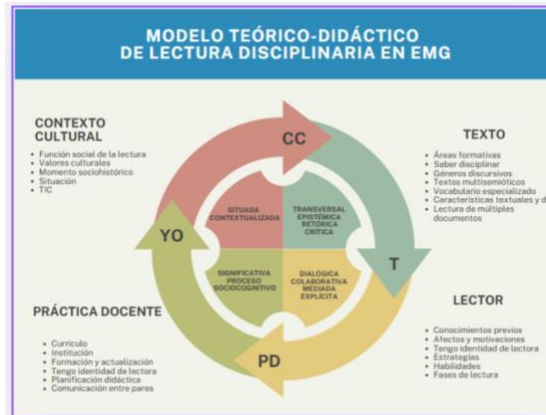
Si bien la propuesta está dirigida a la educación superior, muy bien puede adaptarse a EMG. Esta autora plantea que en la negociación se podrían establecer los siguientes acuerdos: integración de las actividades de lectura y escritura al aprendizaje de los contenidos, no como un trabajo adicional; planificación en conjunto de las tareas que se desarrollarán en cada materia, partiendo de las propuestas de los docentes que las administran, pero sin desconocer los aportes y sugerencias del profesor de Lengua; estudio de los géneros que los estudiantes leerán y escribirán (contexto, organización retórica y descripción lingüístico-discursiva) y planificación colegiada de los aspectos formales y funcionales que se evaluarán.

Ahora bien, esto no implica “que los docentes de las materias deban ser expertos en lingüística..., pero sí que es necesaria la capacitación docente en el tema o los proyectos colaborativos” (Navarro y Revel, 2021:78). Aunque los profesores del área de Lengua cuentan con herramientas, competencias y conciencia metalingüística para el tratamiento de los recursos lingüísticos y discursivos empleados en la construcción textual, habitualmente no responden a las diferentes asignaturas del currículo, mientras que los de otras materias no disponen de conocimientos para la enseñanza general o específica de la lectura y la escritura. De allí la necesidad de apoyo y colaboración (Sánchez y Errázuriz, 2018).

2.3. Estructura del modelo

El modelo de lectura disciplinar en EMG, representado en el gráfico 1, está estructurado en cuatro (4) componentes interdependientes y no jerárquicos: contexto cultural, texto, lector y práctica docente. En el interior del círculo aparecen los principios sobre los que se apoya el modelo, los cuales ya fueron explicados.

Gráfico 1. Modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en EMG



Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Contexto cultural

El contexto cultural de la lectura está conformado por la función que esta desempeña en la sociedad y en la vida cotidiana; a través de ella, nos interrelacionamos con los otros, participamos en el entorno en el que nos desenvolvemos y adquirimos identidad (Sanz, 2005). Esa función es, desde luego, dinámica y cambiante a lo largo de la historia. Los textos se construyen socialmente dentro de coordenadas espacio-temporales definidas, son situados socioculturalmente; la comprensión está influenciada por una serie de valores culturales, como costumbres, tradiciones, ideologías, cosmovisiones, creencias, percepciones y representaciones sociales, que se encuentran imbuidos en los discursos (Cassany y Castellà, 2010).

Precisamente, por el dinamismo del valor social de la lectura, los propósitos, los modos de leer, las metodologías de enseñanza y las demandas, se modifican y diversifican en el tiempo. Inclusive, las prácticas letradas hegemónicas de una comunidad determinan y dirigen qué leer, cómo hacerlo, por qué razón y con qué propósitos (Aliagas et al., 2009). De igual manera, las tendencias sociales gobiernan los formatos de lectura privilegiados. Es así como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han generado el acceso a una gran variedad de textos de géneros discursivos infinitos y distintas hechuras, que cada vez más crean nuevos perfiles de lectores y reclaman otros modos de enseñanza. En este sentido, el contexto sociocultural impacta en la visión del lector, sus gustos, preferencias y hábitos, habilidades y estrategias de lectura; así como en la práctica de los docentes.

2.3.2. Texto

En este modelo, la lectura es transversal; se encuentra presente en las distintas áreas formativas de EMG: Arte y patrimonio, Castellano, Ciencias Naturales, Biología, Física, Química, Ciencias de la Tierra, Educación Física, Formación para la Soberanía Nacional, Geografía, Historia y Ciudadanía, Inglés y otras lenguas extranjeras, Matemáticas, Orientación y Convivencia, así como Participación en grupos de creación, recreación y

producción. En todas estas, los procesos lectores son primordiales para el abordaje de los contenidos y saberes disciplinares, pero también para el desarrollo de habilidades y competencias que permiten acceder a los géneros discursivos.

Estas materias, como sabemos, cristalizan las disciplinas del saber que organizan los conocimientos académicos: aportes teóricos, conceptos principales, procedimientos metodológicos y mecanismos de difusión (Krishnan, 2009; Gee, 2010; Christie y Maton, 2011). La dinámica propia de estas áreas formativas hace de esos espacios comunidades discursivas en las que circula una serie de géneros prototípicos, con un vocabulario especializado y una organización estructural precisa que les otorgan estabilidad a las prácticas letradas (Parodi, 2008; Hyland, 2009; López-Bonilla, 2013).

En este sentido, la comprensión de esos géneros implica el acercamiento multisemiótico o multimodal. Parodi (2010) explica que la multiseiosis es un rasgo esencial de los géneros y textos que se trabajan en las distintas disciplinas del saber, puesto que el acceso, construcción y difusión del conocimiento a estos muestra la complejidad y sofisticación progresiva de sistemas semióticos múltiples. De hecho, en las áreas formativas de EMG se leen y escriben géneros discursivos variados que incluyen sistemas semióticos complementarios e interrelacionados para dar lugar a la configuración de los significados: verbales, gráficos, numéricos y tipográficos. Pero también, dentro de estas clasificaciones de multimodales, se incluyen los visuales (mapas, gráficos, esquemas, planos), los audiovisuales (videos, páginas web).

Como ya se ha expresado, la comprensión textual supone el reconocimiento y manejo del lenguaje especializado empleado para el desarrollo de los conceptos propios y el vocabulario técnico de las áreas formativas. La consideración de este elemento prioritario descansa en las evidencias teóricas y empíricas que argumentan la correlación positiva entre vocabulario disciplinar y comprensión de significados (Harmon y Wood, 2018). Por otra parte, implica el tratamiento de los géneros discursivos para identificar y diferenciar los textos con características contextuales (propósitos o fines comunicativos, roles, estatus e identidad de los participantes) y lingüísticas (gramática, léxico, organización retórico-discursiva) típicas (Ibáñez, 2010), con la finalidad de fomentar tanto la competencia genérica referida al dominio de saberes textuales (organización retórica, marcas lingüísticas) y contextuales (institución, circulación, participantes en la dinámica enunciativa) como la competencia epistémica.

Dicho tratamiento abarca los siguientes rasgos (Navarro y Revel, 2021): contexto enunciativo y de circulación (emisor, audiencia y situación sociocomunicativa); propósitos socio-discursivos (finalidad); organización retórica (estructuración del contenido, de qué partes consta, cómo se dispone la información, etc.); y recursos lingüístico-textuales (elementos léxicos y gramaticales, términos que suelen usarse, estructuras introductorias, marcadores discursivos, entre otros). Asimismo, hace falta reconocer y evaluar distintas voces, argumentaciones y puntos de vista en los textos (citas, ecos, alusiones, palabras tomadas, etc.), valorar los aportes del autor y confrontarlos con los propios e identificar información implícita (ideologías, ironías). En otras palabras, es preciso llevar a cabo una lectura crítica del texto (Cassany, 2004). La ampliación y profundización de este contexto cognitivo disciplinar reclama la lectura de múltiples documentos sobre un tema.

La comprensión de múltiples documentos es una rica fuente de aprendizaje dentro de las disciplinas y asignaturas, puesto que conlleva resumir, relacionar, evaluar e integrar ideas. Esta competencia es valiosa para el desempeño como *individuos alfabetizados* hoy en día, e implica la habilidad inferencial y analítica para identificar vínculos intertextuales entre distintas fuentes informativas, así como la capacidad para evaluar la confiabilidad y relevancia de las fuentes (Vega López et al., 2013; Gómez Cordero y Vega López, 2022).

2.3.3. Lector

En este modelo teórico-didáctico de lectura disciplinar en EMG, el lector tiene un papel activo en la construcción de los significados textuales. En este proceso, entran en juego los conocimientos previos (Solé, 2012) sobre el tema tratado, la organización retórica de los géneros discursivos, los procedimientos y la imagen de la tarea de lectura (Llamazares, 2015). De igual modo, influye el componente afectivo o emocional (gustos y preferencias de lectura, expectativas, autopercepciones como lectores, autoconceptos, autoestima, etc.), puesto que se activan estados de ánimo y sentimientos positivos o negativos, más o menos variables en intensidad, según los objetivos de lectura, las expectativas de logro, los intereses o las creencias. Cuanto mayor es la implicación y el “fluir» del lector, se incrementarán la satisfacción y el bienestar, lo que conducirá a un notable éxito en la elaboración y el alcance de las tareas de lectura, así como a la puesta en marcha de recursos cognitivos y lingüísticos o estrategias de comprensión lectora (Vallés Arándiga, 2005:60).

Estos factores subjetivos o “de primer orden” (Didactext, 2015) se conectan con la identidad lectora, un concepto empleado en el marco de los Nuevos Estudios de Literacidad. Las identidades lectoras se gestan en la interacción social, son la conjunción de las vivencias personales, los lazos establecidos con otras personas en sus círculos sociales (compañeros de clase, amigos, familiares), la participación en las instituciones (escuela, familia y otras en las que se desenvuelven) y el ejercicio de prácticas letradas que, en atención a acuerdos o desacuerdos entre visiones particulares y las de los otros, dan lugar a perspectivas o posturas ideológicas y afectivas asumidas en los eventos de lectura (Aliaga et al., 2009). Por consiguiente, este constructo multidimensional se estructura a través de tres componentes (cognitivo, emocional y social), lo cual incide en los procesos comprensivos y en las decisiones del lector.

Esas perspectivas afectivas también repercuten en el hábito de lectura, esto es, en la acción libre, consciente, estructurada y persistente de leer, en la “subyace la voluntad frente a la obligatoriedad” (Pérez Payrol et al., 2018). Pero, además, para “leer en y para las disciplinas”, estas habilidades y estrategias variadas y con distintos niveles de complejidad deben considerar “el contexto social en el que la comunicación académica y científica tiene lugar” (Castro y Sánchez, 2020; p.83). Entre ellas se encuentran las de expresión oral, cognitivas y metacognitivas (antes, durante y después), críticas, intertextuales (lectura de múltiples documentos y fuentes) y de interacción en los contextos académicos. Todas estas llevan al reconocimiento de las formas, funciones y valores comprometidos en los textos, así como a la negociación de significados entre el estudiante lector, sus pares académicos y el docente.

En este modelo, como ya se adelantó en los principios que lo sostienen, el lector sigue un proceso recursivo que, sin pretender exhaustividad, contempla las fases que se describen a continuación.

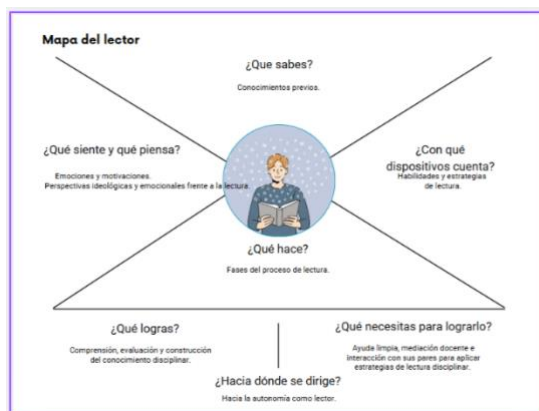
Tabla 1. Fases del proceso de lectura en EMG

Fases	Subfases	Descripción
Prelectura	Establecimiento de propósitos de lectura	Clarificación de objetivos o propósitos de lectura de acuerdo con las demandas académicas.
	Activación de conocimientos previos	Exploración de los conocimientos previos sobre aspectos como: contenido y saber disciplinar, género discursivo (su organización y estructura), vínculos de la información con la realidad sociocultural e intereses y motivaciones del lector.
	Búsqueda y evaluación de fuentes	Pesquisa y selección de fuentes y referencias en medios impresos o digitales, de acuerdo con criterios y estándares de evaluación.
Lectura	Contextualización	Reconocimiento del contexto cultural y disciplinar, situación sociohistórica del texto, datos del autor o autores, medio de circulación del texto, entre otros.
	Deconstrucción del texto	Identificación y análisis de la estructura del género, distribución de ideas por párrafos, marcadores discursivos, recursos para indicar la voz y posición de los autores en el texto.
	Tratamiento y registro de la información	Reconocimiento de contenidos explícitos: ideas centrales de los párrafos, conceptos y palabras clave. Reconocimiento de contenidos implícitos: inferencias, predicciones, ideologías, etc. Relación de la información procedente de distintas fuentes (intertextualidad) y valoración de las informaciones (visión crítica). Acopio y organización de las informaciones (esquemas, mapas, notas, resúmenes, etc.).
Poslectura	Sistematización de la lectura	Elaboración de un texto escrito que refleje la esencia de la lectura, las diferentes voces de los aportes sobre el tema y las contribuciones personales (lectura crítica).
	Socialización oral de los productos de lectura	Reporte oral de la tarea de lectura.

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 2, se sintetizan las características del lector en este modelo.

Gráfico 2. Características del lector



Fuente: Elaboración propia.

2.3.4. Práctica docente de lectura en este modelo

La práctica docente es un conjunto de elementos que le dan cuerpo y forma a este ejercicio académico. Es producto de “una construcción social en la cual intervienen elementos múltiples que, en su interrelación, organizan y le dan sentido a una finalidad educativa dentro de un contexto particular” (Pérez Ruiz, 2018:2). En este caso, la finalidad es la enseñanza de la lectura en EMG. Uno de los factores centrales es el currículo, el cual conforma la realidad educativa y regula las prácticas pedagógicas.

Acertadamente, Sacristán (2010:15) define el currículum como “un texto en contexto” porque materializa “aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto”, que permiten tomar decisiones y regular las prácticas pedagógicas. Define, pues, los contenidos que los docentes enseñan y los alumnos deben aprender en las instituciones educativas, las fronteras entre las asignaturas, los estándares de rendimiento, entre otros. En ese sentido, en primer lugar, los contenidos de lectura están pautados curricularmente.

A esos lineamientos curriculares, se suma la formación, capacitación y actualización de los docentes: sus estudios académicos de grado y posgrado, así como los cursos adicionales que ajustan, amplían y modernizan sus conocimientos. Por supuesto, esta preparación se complementa con la información que adquieren a través de medios de comunicación, redes sociales, comunidades docentes, interacción con los compañeros de trabajo y mediante la interacción entre los propios docentes. De hecho, la reunión de esos conocimientos puede generar tensiones entre lo que se debe enseñar curricularmente, lo que el docente pretende y desea enseñar, lo que proponen los libros de texto oficiales, lo que quisiera estudiar o aprender el estudiante, las exigencias del mundo contemporáneo, las expectativas e intereses de padres o representantes y las exigencias de cada asignatura.

En el marco de la Literacidad Disciplinar, podrían enseñarse tres grupos de contenidos de lectura: a) Sobre cultura disciplinar para reconocer autores representativos, principales teorías y conceptos básicos. b) Sobre el papel del lector: estrategias de lectura que se ponen en práctica antes, durante y después de la lectura. c) Sobre los textos y géneros discursivos: géneros propios de cada disciplina, caracterización lingüística, textual y discursiva, estructuración de los

contenidos y modos de organización discursiva. Es obvio que esto genere inquietud en los docentes porque creerán que deben enseñar contenidos que se desvían de los propios de su asignatura. Precisamente, por ello, se requiere la coordinación y negociación entre pares.

Otro de los factores que inciden en la práctica docente es su identidad lectora. Si bien se ha demostrado que sus experiencias como lectores influyen en la enseñanza de la lectura, también algunas investigaciones han puesto en evidencia que en los discursos narrativos se aprecia una gran distancia entre sus hábitos de lectura pasados o actuales y lo que enseñan; hay una brecha entre sus historias de lectura y estas como objetos de enseñanza (Granado y Puig, 2015). Por ello, en este modelo de lectura se aboga por la aproximación y el aprovechamiento de las experiencias favorables de lectura y de la autoimagen que se tenga en la enseñanza de la lectura en las distintas asignaturas. Se defiende la idea de mancomunar y reconocer las biografías lectoras como material valioso para la enseñanza.

Por otro lado, tienen gran relevancia en el éxito en la enseñanza de la lectura las estrategias. Así, en el contexto de este modelo, se afirma que el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas permite “al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan” (Solé, 1992:7). Por eso, además de estas que aseguran la adquisición y recuperación de contenidos, la autoplanificación, automonitoreo y autoevaluación, es importante que se enseñen estrategias socioemocionales que regulen, entre otros aspectos, actitudes, tiempo, dedicación, concentración e interacción en las tareas.

Como parte de este modelo de lectura cobran especial interés las estrategias de lectura crítica.

A continuación, se enumeran algunas de ellas. Se toma como referencia la revisión de la literatura al respecto (Serrano, 2008; Cassany, 2004; Avendaño, 2016), la cual se complementa con adaptaciones para la lectura en las áreas de EMG:

- a. Comprensión de contenidos explícitos: tema, significados de las diferentes unidades lingüísticas según el contexto.
- b. Reconocimiento de conceptos clave y orientaciones teórico-metodológicas de las áreas del saber.
- c. Acceso a diferentes textos que desarrollen un mismo tema para establecer relaciones intertextuales.
- d. Integración de distintas voces textuales y su comparación con la voz propia.
- e. Comprensión de significados implícitos: ideologías, referentes culturales, visiones contrapuestas, representaciones sociales, etc.
- f. Valoración de los puntos de vista ajenos y confrontación con los propios para acordar o disentir de los puntos de vista.

También, como parte de la planificación didáctica, es preciso que se incorporen no solo libros de texto, sino materiales y recursos variados, sean impresos o digitales, que permitan acceder a datos para desarrollar los contenidos académicos, lograr los objetivos programáticos, favorecer la interacción entre docentes y estudiantes, potenciar la motivación estudiantil (Vargas Murillo, 2017) y mostrar los distintos modos contemporáneos de lectura. En este sentido, los materiales de lectura proporcionados más que crear brechas deberían “tender

puentes que salven abismos, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y visiones, para estar más o menos en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje...” (Reyes, 2009:171), lo que no se trata de darles a leer siempre lo que deseen ni de pretender satisfacer todas las necesidades, sino del reconocimiento personal y del acompañamiento permanente que garantice el acceso a la cultura letrada.

En cuanto a cómo enseñar la lectura en las diferentes asignaturas de EMG, como ya se ha mencionado, este modelo suscribe una orientación dialógica e interactiva entre estudiantes y docentes para que juntos construyan los significados textuales. Esto es posible a través de lecturas orales compartidas, lecturas grupales o lecturas guiadas, que promuevan la participación de distintos actores sociales y el aprendizaje colaborativo (Swartz, 2011; Pinnel y Fountas, 2010; Benchimol, 2017; Errázuriz et al., 2021; Cartolari, 2014; Goicoetxea y Martínez, 2015). Asimismo, sería conveniente enseñar la lectura mediante secuencias que impliquen claridad en las demandas de lectura, mediación, modelaje y retroalimentación continua por parte del docente; así como el desarrollo de actividades y la autoevaluación de las tareas lectoras por parte de los estudiantes. Es necesario que se dé la enseñanza explícita (Bressoux, 2022; Gori et al., 2022).

Durante la interacción, igualmente, este modelo considera que la evaluación debe tener lugar en cada uno de los momentos de lectura (antes, durante y después), con finalidades distintas: a) diagnóstica para explorar, entre otros aspectos, los conocimientos previos. b) formativa con la intención de orientar, acompañar, modelar, retroalimentar y emplear las estrategias de lectura más ajustadas a las asignaturas y preparar las condiciones para la lectura individual y autónoma. c) sumativa para verificar la comprensión de la lectura.

Ahora bien, para una precisa enseñanza de la comprensión de la lectura en las diferentes asignaturas, se requiere la permanente comunicación entre los docentes. Un momento propicio para llegar a la negociación entre pares o colaboración negociada (Moyano, 2010; Navarro y Revel, 2021) sería en las reuniones de planificación de cursos que se realizan en las escuelas de EMG, jornadas intrainstitucionales, grupos de apoyo entre los docentes, círculos de enseñanza, en los cuales los docentes de las diferentes asignaturas tratan contenidos y estrategias pedagógicas para favorecer la comprensión de la lectura. De hecho, su implementación ha dado buenos resultados tanto en educación superior como en bachillerato (Rodríguez-Jiménez y García-Pinilla, 2021). Esta iniciativa sería ideal para conducir a la investigación-acción y, por ende, al fortalecimiento de las prácticas docentes y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

3. CONCLUSIONES

En este artículo se presentó el modelo teórico y didáctico de lectura en EMG sustentado en la literacidad disciplinar (Barton y Hamilton, 2004; Montes y López Bonilla, 2017; López Bonilla, 2017); por lo que la lectura se concibe como una práctica inherente a los dominios disciplinares que se concreta en eventos de literacidad orquestados a través de los textos. En otras palabras, lo que se lee, para qué se lee, por qué se lee y cómo se lee se corresponden con las distintas áreas formativas. En estos dominios la lectura busca el aprendizaje de los contenidos, pero también el desarrollo de habilidades y competencias para alcanzar ese propósito epistémico.

Este modelo podría ser de gran valor para los estudiantes, pues hace evidentes los modos de leer y escribir en las áreas formativas: cómo se estructuran los textos, cuáles son las características léxico-gramaticales y textuales, y qué estrategias discursivas conducen al logro de los propósitos comunicativos de los géneros y las comunidades en las que circulan. Aparte de esto, implica la socialización e interacción de los estudiantes entre sí y con los docentes; fomenta el acompañamiento permanente en el desarrollo de cada una de las fases de lectura; y le concede valor al componente afectivo motivacional involucrado en los procesos de aprendizaje.

Adicionalmente, les aporta a los docentes una orientación para definir contenidos y metodologías propicias para la enseñanza y el aprendizaje. “Saber cuáles son las características de los textos de cada disciplina permite organizar cursos que atiendan de mejor manera las necesidades de cada forma de escribir y de leer en cada área del conocimiento, dadas sus diferencias” (Montes y López Bonilla, 2017: 169, subrayado añadido). Cabe destacar, además, que el trabajo de colaboración negociada entre los docentes es determinante para que se tomen decisiones en cuanto a qué y cómo enseñar la lectura. En este caso, el docente de lengua tiene el papel decisivo de estar formado en el conocimiento de los géneros discursivos para acompañar a los docentes de las diferentes asignaturas (Rojas, 2017).

El modelo fue generado, como se ha descrito, para leer en las diversas áreas formativas. Así, por ejemplo, la lectura del tejido temático “Proporciones y medidas para la preparación de alimentos” y los referentes teórico-prácticos “El Sistema Internacional de Unidades. Las unidades de medida. Conversión de unidades de masa y volumen. Proporciones y porcentajes”, en una clase de matemáticas de primer año de EMG, podría sustentarse en el género discursivo problema matemático. La sesión de clase se desarrollaría de forma explícita (apertura, modelización, práctica guiada, práctica independiente y cierre) y las actividades se estructurarían en función de las fases del proceso de lectura establecidas.

Entre otros aspectos, se explicaría que en este género discursivo los enunciados se construyen con lenguaje verbal y numérico, puesto que cada uno resulta imprescindible para proporcionar información que permita presentar, contextualizar y describir el problema, así como para suministrar los datos requeridos en el despeje de la incógnita. De igual modo, se resaltarían los siguientes elementos lingüísticos y discursivos en la enunciación: secuencias descriptivas en torno a datos de resolución, marco contextual en el que se produce la situación problemática y condiciones para hallar la solución; conector “sin embargo”, que establece relaciones contrastivas entre una situación previa y un conflicto producido por la condición que se incorpora; interrogante que establece la incógnita y señala la operación o el concepto matemático exigido para alcanzar la resolución del problema; y conector “entonces”, que favorece la construcción lógica del problema y ofrece instrucciones para comprender la relación entre los datos previos y la conclusión lógica.

Ahora bien, para la implementación de este modelo de lectura disciplinar se precisa de una sólida formación teórica y didáctica de los docentes que les permita “identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más

complejas” (Navarro y Revel, 2021:35), así como de su trabajo comprometido y colaborativo. Otros desafíos pudieran estar referidos a las resistencias de los docentes y las concepciones que manejan, el poco conocimiento de los géneros disciplinares y la abrumadora carga laboral, no solo docente, sino de los procesos administrativos. Con todo, invitamos a la comunidad académica a tomar en cuenta este modelo, reflexionar sobre sus bondades y ajustarlo a sus necesidades.

Referencias

- Aliagas, Cristina, Josep Castellà Lidon & Daniel Cassany. 2009. “Aunque lea poco, yo sé que soy listo”. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos*, (5), 97–112.
- Almeida, Sonia. 2022. Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 14, 116-130.
- Avendaño de Barón, Gloria. 2016. La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.
- Bajtín, Mijail. (1985). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/estetica-de-la-creacion-verbal.pdf>
- Baque-Reyes, Gabriela & Gladys Portilla-Faican. 2021. *El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza*. Pol. Con. (Edición núm. 58), 6(5), 75-86. <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Barton, David & Mary Hamilton. 2004. La literacidad entendida como práctica social. En Virginia Zavala, Niño, Mercedes y Ames, Patricia (eds.), *Escritura y sociedad*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú (109-139).
- Benchimol, Karina. (2017). Lecturas y libros de texto: La lectura en las clases de Historia: diferentes modalidades y concepciones. *Clío & Asociados*, (20), 97–115.
- Bressoux, Pascal. 2022. *La enseñanza explícita: ¿Qué es, por qué funciona y en qué condiciones? Resumen de la investigación y recomendaciones*. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/syntheses_et_recommandations/international/CSEN_ENSEÑANZA_EXPLICITA_ESP_2022.pdf
- Carlino, Paula. 2002. ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida*, 23 (1), 6-14.
- Carlino, Paula. 2008. Didáctica de la lectura en la universidad. *Ámbito de Encuentros*, 2 (1), 47-67. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/67>
- Carlino, Paula, Patricia Iglesia, Leandro Bottinelli, Manuela Cartolari, Irene Laxalt & Marta Marucco. 2013. *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cartolari, Manuela. 2014. *Leer y escribir en asignaturas disciplinares de la formación docente en Historia: usos y sentidos de la lectura y la escritura desde el punto de vista de los alumnos*

y de los profesores [Tesis de Doctorado, Programa Interuniversitario Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina].

- Cartolari, Manuela & Paula Carlino. 2009. Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cassany, Daniel. 2004. Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, Daniel. & Josep Castellà. 2010. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castro, María Cristina. & Martín Sánchez. 2020. Leer en las disciplinas: características genéricas y estrategias de lectura de textos especializados. En E. Ramírez (ed.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 79-94).
- Castronovo, Adela & Viviana Mancovsky. 2010. La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la inclusión y la pertenencia a una comunidad de lectura específica. En Alicia Vásquez, María del Carmen Novo, Ivone Jakob & Luisa Peliiza (eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 819-828). Universidad Nacional Río Cuarto.
- Chamorro, S. 2020. *Comprensión inferencial y rendimiento académico en estudiantes de 4º grado de educación secundaria en una IIEE de Lima*. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad César Vallejo.
- Christie, Frances & Maton, Karl. 2011. Why disciplinarity? En Frances Christie & Karl Maton (eds.), *Disciplinarity: Functional linguistic and sociological perspectives* (pp.1-9). Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Didactext. 2015. Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254.
- El Ucabista (noviembre 2023).
- Errázuriz, María, Omar Davison, Andrea Cocio & Liliana Fuentes. 2021. Modalidades de lectura de docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus prácticas pedagógicas? *Revista ESPACIOS*, 42(01), 215-233.
- Estienne, Viviana & Paula Carlino. 2004. *Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva*. *Uni-Pluri/Versidad*, 4 (3), 9-17.
- Farfán Castillo, Claudia Patricia. 2023. *Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media*. Tesis doctoral, Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación y Sociedad.

- Farfán Castillo, Claudia Patricia & Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos. 2022. Enseñar a leer en las asignaturas: revisión sistemática de la comprensión crítica en la Educación Media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146-167.
- Figuerola Vera, Pilar. 2011. La lectura y la escritura en la educación venezolana. Una mirada desde la didáctica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 103-114
- Franco, Mónica, Rosana Cárdenas & Elia Santrich, E. 2016. Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 36, 296-310.
- Granado, Cristina & María Puig. 2014. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13, 43-63. DOI:
- García, Miguel Ángel, María Alejandra Arévalo & César Augusto Hernández. 2018. La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (32), 155-174.
- Gasca Fernández, Alejandra & Rosario López Santiago. 2019. La lectura en el bachillerato. *Poiética*, 12, 24-28.
- Gee, James Paul. 2010. *New digital media and learning is an emerging area, and "worked examples" is one way forward*. Londres: The Mit Press.
- Giraldo, Camilo. 2015. La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58.
- Goikoetxea, Edurne & Naroa Martínez. 2015. Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Gomez Cordero, Xóchitl & Vega López Norma Alicia. 2022. Prácticas docentes en la comprensión de múltiples textos en educación secundaria. *Diálogos sobre Educación*, 24.
- Gómez, Inés María, Juan García, José Óscar Vila, María Rosa Elosúa & Raquel Rodríguez. 2014. The Dual Processes Hypothesis in Mathematics Performance: Beliefs, Cognitive Reflection, Working Memory, and Reasoning. *Learning and Individual Differences*, (29), 67-73.
- González, Blanca & Violetta Vega. 2010. Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 10(18), 101-116.
- Gori, Agustín, Beatriz Diuk & Daniel Feldman. 2022. La enseñanza explícita en la discusión didáctica actual. *Estudios Pedagógicos*, XLVIII (4), 377-396.
- Harmon, Janis & Karen Wood. 2018. The Vocabulary-Comprehension Relationship across the Disciplines: Implications for Instruction. *Education Sciences*, 8.
- Hyland, Ken. 2009. *Academic Discourse: English in a Global Context*. Londres: Continuum Discourse Series.
- Ibáñez, Romualdo. 2010. El texto disciplinar en la transmisión del conocimiento especializado. *Estudios Filológicos*, (46), 59-80.
- Iglesias, Sandra. 2016. *La comprensión de textos expositivos de enfoque comunicativo en la educación de jóvenes y adultos*. Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira.

- Intriago-Cedeño, María Eugenia, María Piedad Rivadeneira-Barreiro & Jimmi Manuel Zambrano-Acosta. 2022. El aprendizaje significativo en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 7 (1-1), 418-429.
- Krishnan, A. 2009. *What are academic disciplines? Some observations on the disciplinarity vs. interdisciplinarity debate*. NCRM Working Paper Series 03/09. ESRC National Centre for Research Methods.
- Llamazares, María Teresa. 2015. La activación de conocimientos previos (ACP): una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130.
- López - Bonilla, Guadalupe. 2013. Prácticas disciplinares, prácticas escolares: qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- López - Bonilla, Guadalupe. 2017. Alfabetización y literacidad disciplinar: el acceso al conocimiento en las disciplinas académicas. En Elsa Margarita Ramírez Leyva (ed.). *La enseñanza de la lectura en la universidad* (pp. 29-42). UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Menacho López, Leonel Alexander. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(3), 1-16.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación 2017. *Áreas de formación en educación media general*.
- Montes, Melanie & Guadalupe López Bonilla. 2017. Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), 162-178.
- Morales, Óscar Alberto, Ángel Gabriel Rincón & José Tona. 2006. La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Mérida, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292.
- Mostacero, Rudy. 2014. La escritura en la investigación: un recorrido entre lo epistémico y lo pedagógico. En Stella Serrano de Moreno & Rudy Mostacero (eds.), *La escritura académica en Venezuela: investigación, reflexión y propuestas* (pp. 197-236). Universidad de los Andes.
- Mostacero, R. 2011. La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad. En Francisco Bolet (ed.), *Discurso y educación*. Cuadernos ALED- Venezuela.
- Mostacero, Rudy. 2012. Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 64-88.
- Moyano, Estela Inés. 2018. La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 235-267.
- Moyano, Estela Inés. 2010. Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.
- Muñoz-Muñoz, Ángela & Miriram Ocaña de Castro. 2017. Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 29, 223-244.

- Navarro, Federico. 2019. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2), 1-32.
- Navarro, Federico & Andrea Revel. 2021. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*.
- Navarro, Federico, Natalia Ávila & Marcelo Cárdenas. 2020. Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(15), 1-13.
- Noticiero digital 2008. *¿Estamos libres de analfabetismo o no? Lea el informe de la UNESCO* . Noviembre 25, 2008.
- Parodi, Giovanni. 2008. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. 2010. Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos (multi)semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 33-70.
- Pérez Payrol, Virginia Bárbara, Mireya Baute Rosales & Margarita Luque Espinoza de los Monteros. 2018. El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de Ciencias de la Educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189.
- Pérez-Ruiz, Abel. 2018. Práctica docente y currículo: Un marco de análisis construccionista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3),1-15.
- Pérez, Mauricio. & Gloria Rincón. 2013. *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. 1a ed. Bogotá: Ponti!cia Universidad Javeriana.
- Pérez, Inés. 2018. Leer en la universidad. En Lucía Natale & D. Stagnaro (eds), *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-112). UNGS.
- Pinnell, Gay. & Fountas Irene. 2010. Guided reading program. Base de investigación para la lectura guiada como un enfoque de instrucción. *Scholastic*.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes 2007. Niveles de Referencia para el Español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-10.
- Quispe, Yolanda. 2018. *Relación entre la comprensión lectora y los logros de aprendizaje, en el área de Comunicación, en los estudiantes del segundo grado del nivel primario, en la I.E. "Simón Bolívar"*. [Tesis de Maestría, UCV, Venezuela].
- Reyes Juárez, Alejandro. 2009. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *RMIE*, 14(40),147-174.
- Rodríguez-Jiménez, Olga. & José García-Pinilla. 2021. Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 4(2), 267-286.
- Roni, Carolina. & Paula Carlino. 2014. Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires.
- Sacristán, José. 2010. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*.

- Sánchez, Martín & Maria Errázuriz. 2018. Enseñar a escribir en las disciplinas. En Lucía Natale & Daniela Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas Lineamientos para su enseñanza* (pp.113-136). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Sandoval, Alvarado, Dulce Aidee & Mercedes Zanotto González. 2022. Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312.
- Sanz, Ángela. 2005. La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación*, 95-120.
- Serrano, Stella. 2008. La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, 50(76), 172-228.
- Serrano, Stella. 2014. La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan. (2008). Enseñanza de la alfabetización disciplinaria a los adolescentes: replanteamiento de la alfabetización en áreas de contenido. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59.
- Solé, Isabel. 1992. *Estrategias de lectura*. GRAÓ.
- Solé, Isabel. 2012. Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- Stagnaro, Daniela. 2018. Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Lucía Natale y Daniela Stagnaro (eds.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp.15-58). Universidad Nacional General de Sarmiento.
- Swartz, Stanley. 2011. Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir.
- Terán González, Carol, Edith Perdomo de Vieras & Yherdyn Jacinto Peña Delgado. 2017. Alternativas didácticas de lectura para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista Scientific*, 2(6), 29-51.
- Vallés Arándiga, Antonio. 2005. Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11, 49-61.
- Vargas Murillo, Gabino. 2017. Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuad. - Hosp. Clín*, 58(1), 68-74.
- Vega, López, Norma Alicia, Gerardo Bañales Faz & Antonio Reyna Valladares. 2013. La comprensión de múltiples documentos en la universidad. El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 461- 481.
- Villasmil, Flores, Yeriling Arrieta de Mesa & Gloria Fuenmayor De Vílchez. 2009. Análisis de la comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de educación media diversificada y profesional. *Multiciencias*, 1(9), 62-69.
- Yubero, Santiago & Elisa Larrañaga. 2015. Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723.

- Zabaleta, Verónica, Vanesa Silvina Piatti, Soledad Arpone, Noelia Belén Conte, Johanna Mariela Sofía & María Rosario Izurieta. 2021. De la alfabetización básica a la alfabetización disciplinar: diversidad de desafíos para el aprendizaje de la lectura en la educación secundaria. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Zavala, Virginia. 2009. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Daniel Cassany (ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (23-35). Barcelona: Paidós.