



Revista RedCA

ISSN: 2594-2824

ISSN-L: 2594-2824

fcarretob@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

México

Reyes-Torres, Carlos; López-Espinosa, Susana
Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM
Revista RedCA, vol. 4, núm. 12, 2022, Febrero-Mayo, pp. 109-128
Universidad Autónoma del Estado de México
., México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748780383006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM

Carlos Reyes-Torres

geocrt@hotmail.com

Doctor en Educación

Facultad de Geografía, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Susana López-Espinosa

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

Recepción: 15 de noviembre de 2019

Aprobación: 13 de enero de 2020

Publicación: 07 de febrero del 2022

RESUMEN

En el presente artículo inicialmente se problematizan los procesos de formación de la licenciatura en Geografía basados en prácticas de lectura, a partir del cuestionamiento de las prácticas pedagógicas derivadas del modelo transmisión recepción que limitan la participación de los estudiantes en sus propios procesos formativos, en tanto cierran oportunidades de que reflexionen, expresen críticas, asuman posturas activas tanto individual como colectivamente.

Este proceso se configuró tomando como base los principios de la Pedagogía crítica (Freire, 1997, 2004, 2005 y Giroux, 2006) y la lectura crítica (Cassany, 2009, 20017), con sesiones planificadas de lectura de textos relacionados con los temas de la Unidad de Aprendizaje (UA) Ordenación del Territorio, que tuvieron como propósito aprender dialógicamente, con base en la discusión y el debate grupal. El trayecto metodológico tomó como base los principios de la investigación acción para construir conjuntamente con los estudiantes otras posibilidades para enseñar y aprender mediante la lectura, la participación y el diálogo. El diseño conjunto de nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase tomó como base aportaciones de Paulo Freire (1997, 2005), Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) y Paula Carlino (2005) en la que el trabajo con materiales escritos existentes en la producción académica de la disciplina o en elaboraciones de los estudiantes, constituye una posibilidad para que los alumnos aprendan a través de prácticas de lectura y escritura los contenidos propios del ámbito profesional.

Los resultados aportan elementos para superar las visiones que consideran a los estudiantes como objetos de enseñanza y contribuir con aquellas que los reconocen como sujetos de aprendizaje.

Palabras clave: formación universitaria, lectura crítica, diálogo, reflexión, interacciones horizontales.

Critical reading and horizontal interactions teacher-students in the training of geographers of the UAEM

ABSTRACT

This article initially problematizes the processes of formation of the degree in Geography based on reading practices, from the questioning of pedagogical practices derived from the reception transmission model that limit the participation of students in their own training processes, while closing opportunities for them to reflect, express criticism, assume active positions both individually and collectively.

This process was configured based on the principles of Critical Pedagogy (Freire, 1997, 2004, 2005 and Giroux, 2006) and critical reading (Cassany, 2009, 20017), with planned sessions of reading texts related to the topics of the Learning Unit (UA) Territorial Planning, which had the purpose of learning dialogically, based on discussion and group debate. The methodological path was based on the principles of action research to build together with the students other possibilities to teach and learn through reading, participation and dialogue. The joint design of new ways of reading, taking notes about what they read and participating in class took as a basis contributions from Paulo Freire (1997, 2005), Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) and Paula Carlino (2005) in which the work with existing written materials in the academic production of the discipline or in student elaborations, it is a possibility for students to learn through reading and writing practices the contents of the professional field.

The results provide elements to overcome the visions that consider students as teaching objects and contribute to those that recognize them as subjects of learning.

Keywords: university education, critical literacy, dialogue, reflection, horizontal interactions.

INTRODUCCIÓN

Históricamente los modelos de enseñanza aprendizaje en la educación superior universitaria han sido objeto de continuas revisiones y reorientaciones tanto en la escala institucional, de las academias, o de académicos que de manera individual buscan el mejoramiento constante de la formación profesional de sus estudiantes. No obstante, este continuo movimiento hacia la mejora, aún persisten prácticas de enseñanza-aprendizaje basadas en el modelo transmisión recepción. Dentro de este modelo, las actividades de lectura que realizan los estudiantes se caracterizan por la repetición oral y escrita de lo leído.

Este esquema en el que simultáneamente se realizan cambios, pero también persisten prácticas verticales de enseñanza aprendizaje también se observa en la formación que se ofrece en la licenciatura en Geografía de la UAEM. Con la intención de impulsar una formación que posibilite a los alumnos el desarrollo de un pensamiento crítico, nos propusimos realizar un proceso de investigación acción para promover el cambio y el mejoramiento de las prácticas de lectura, lo cual nos orientó también necesariamente a propiciar una reorientación en las relaciones maestro alumno hacia formas horizontales que propiciaran la ruptura con modelos jerárquicos en los que ante la superioridad que le da al maestro su conocimiento profesional los conocimientos, significados y puntos de vista acerca de lo leído, son prácticamente invisibilizados.

Al problematizar de manera sistemática las prácticas de lectura a partir de las experiencias de los profesores y los estudiantes, identificamos que las formas prevalecientes reducen las oportunidades de que la lectura se constituya en una práctica ligada con el aprendizaje tanto en lo individual como en lo colectivo, sin posibilidades de trascender el cumplimiento de los requisitos para la aprobación del curso. A partir de las aportaciones de Daniel Cassany al campo de la lectura crítica, así como de Paulo Freire y Henry Giroux a la Pedagogía crítica, diseñamos un proceso de investigación acción para mejorar la formación profesional de los estudiantes mediante la participación activa en sus propios procesos formativos.

En este sentido fue configurándose como horizonte de la investigación la formación del pensamiento crítico que implica la realización de procesos reflexivos, de toma de postura y de conciencia frente a lo que se lee, pero también sobre la realidad que se devela tanto en los procesos de lectura individuales como en los procesos de socialización que tienen lugar en el aula durante el

desarrollo de las clases basadas en la participación de los estudiantes y en el diálogo horizontal del profesor con ellos.

Así, nos propusimos como objetivos construir posibilidades para transitar de actividades de lectura individuales asociadas con resabios del conductismo en la formación profesional de geógrafos a prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico. Para llegar a él, vislumbramos de manera más específica la necesidad constituir espacios de interacción grupal en los que las prácticas de lectura se constituyeran en un medio para propiciar conjuntamente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones; así como generar procesos formativos centrados en el análisis de materiales escritos que permitieran el desarrollo de capacidades para el libre manejo de ideas en forma oral y escrita.

En congruencia con lo propuesto la pregunta central de investigación fue **¿CÓMO CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA Y DE INTERACCIONES HORIZONTALES MAESTRO-ALUMNOS?** Ésta se desglosó en interrogantes más precisas en torno a ¿Qué acciones les corresponde realizar a profesores y estudiantes para que a través de la interacción grupal horizontal se fomente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones?, ¿Qué características deberían tener las situaciones de aprendizaje para permitir el desarrollo de capacidades relacionadas con el libre manejo de ideas en forma oral y escrita a través de la lectura? ¿Hacia dónde tendría que orientarse la práctica de la lectura para ofrecer al futuro geógrafo herramientas teórico-metodológicas que le permitan efectuar la investigación de los temas o problemas en las áreas del conocimiento geográfico?.

Investigar y mejorar al mismo tiempo el ejercicio de la propia práctica docente que se vincula, como es lógico, con las interacciones con los estudiantes, constituyeron a la vez la motivación para la investigación, abrieron la oportunidad para su realización y contribuyeron a configurar nuevos sentidos para la práctica educativa.

La aproximación al lugar que ocupa la lectura en la pedagogía crítica, que constituye la posibilidad de leer el mundo como plantea Freire, así como las aportaciones a la lectura crítica fueron configurando una imagen del acto de leer como un proceso interior que se realiza en el encuentro con el texto, al estudiarlo, analizarlo, buscando todo lo que puede contener respecto a

eso que queremos saber, todo ello implica una relación distinta con él que nos acerca más al camino del pensamiento crítico, alejándonos de otros usos de los textos escritos, concernientes a la extracción de información que será extraída para vaciarla de manera literal en un reporte de lectura.

Si bien esto atañe a las prácticas de lectura en cualquier nivel escolar y en cualquier disciplina del saber, en la Unidad de Aprendizaje Ordenación del territorio resultó especialmente relevante, ya que la reflexión sobre la relación del medio natural con las necesidades sociales, la aproximación a diversos modelos teórico metodológicos que han transitado por diversos énfasis e intenciones, así como las decisiones que desde el ámbito político y económico la han orientado en uno u otro sentido. La trascendencia estuvo en las reflexiones y toma de conciencia de los estudiantes sobre las tendencias prevalecientes en la ordenación del territorio.

Los principios metodológicos de la investigación acción y el diseño colectivo entre profesor y estudiantes de los puntos a considerar en el registro escrito de las lecturas, abrieron oportunidades para establecer interacciones maestro-alumno horizontales durante las clases y propiciar en encuentro con los contenidos tratados en los textos y con la realidad que es objeto de estudio en nuestra Unidad de aprendizaje.

Las conclusiones revelan el alcance de los objetivos previstos y la necesidad de crear espacios colectivos de diálogo y construcción de propuestas con los estudiantes como condición necesaria para trascender a la formación de un pensamiento crítico-

PROBLEMATIZACIÓN

Partimos del reconocimiento que en la vida universitaria aún perviven procesos de formación profesional en los que se caracterizan por relaciones profesor alumno de transmisión recepción, en las que el primero es reconocido como el experto, único poseedor del conocimiento, lo que propiia una relación jerárquica en la que los estudiantes implícitamente son reconocidos prácticamente como sujetos pasivos, con menetes equiparablea a vasijas a las que es necesario llenar de conocimiento.

Se traza así un esquema de relación vertical en la relación didáctica en el que la atención está centrada en las actividades de enseñanza de los profesores que preferentemente priorizan las clases expositivas. Si bien estos modelos educativos parecieran anacrónicos y reemplados por

nuevas formas de enseñar y de aprender, de acuerdo con los relatos de los profesores que participaron en esta investigación, a pesar de los énfasis que desde hace varias décadas se ha puesto en centrar la actividad didáctica en el aprendizaje basada en la participación del alumno para favorecer procesos tendientes al desarrollo del pensamiento crítico, el tránsito ha sido lento por el peso de la amplia tradición del modelo transmisión recepción.

Actualmente en las prácticas cotidianas escolares pueden identificarse en nuestro país todavía centros de enseñanza superior dentro de los cuales podemos encontrar espacios áulicos caracterizados por su rutina, por monólogos dirigidos por el docente, aburridos, lineales y anuladores de intereses, expectativas y voluntades (Barabtarlo, 2013, p. 36), debido a la ausencia de cualidades para realizar una docencia que sea trascendente en la formación integral de los educandos, esto debido en gran medida, a que la mayoría de los profesores inicia su práctica docente ante la casi total ausencia de conocimientos pedagógicos o de una formación como docente.

Con la intención de hacer de la lectura una práctica que permita a los alumnos el desarrollo de habilidades que lo conviertan en un lector crítico, desplegar su interés por la lectura, fomentar procesos reflexivos en torno a la idea de que la comprensión y el análisis son procesos, docentes de los periodos del quinto al octavo semestre de la licenciatura en Geografía promovieron entre los educandos el tratamiento de lecturas para su discusión en clase, sin embargo, comentan que durante las clases los estudiantes no mostraban interés de participar, no presentaban registros escritos que dieran cuenta de haber leído previamente los materiales bibliográficos o bien repetían frases textuales contenidas en las fuentes revisadas.

Estas prácticas, que son recurrentes entre los estudiantes, están ligadas con formas de aprendizaje que pueden ligarse con las corrientes conductistas que tienen como rasgo común escasa atención a los procesos mentales implicados y comparten la idea de un sujeto pasivo y receptivo en el aprendizaje. Desde esta perspectiva leer constituye una actividad desligada del aprendizaje que puede representar para los estudiantes, como de manera frecuente sucede, una actividad tediosa y escasamente relevante. De ahí que, de acuerdo con las experiencias que los profesores relataron, los alumnos prefieren escuchar la clase y tomar notas, aludiendo a un supuesto interés por las explicaciones de los maestros sobre los temas tratados.

La cuestión de esta serie de problemas que se han descrito en relación a la lectura es que limitan las posibilidades para que el alumno incorpore a su mundo de conocimientos lo leído, ya que son prácticas momentáneas, irrelevantes para la reflexión y el análisis de lecturas, limita la posibilidad para que interactúe con el texto, dialogue con el autor, incorpore a sus propias experiencias lo que lee y que constituya una oportunidad para que los estudiantes interactúen con sus compañeros y con el profesor para construir conjuntamente procesos de pensamiento que los conduzcan al conocimiento de la realidad en torno a los contenidos de aprendizaje.

De acuerdo con las investigaciones previas que relacionan la lectura con los procesos cognitivos, así como algunos de los principios de las aportaciones teóricas que vinculan la pasividad del alumno y la centralidad de los procesos educativos en una relación de poder-saber derivada de un sistema social opresor, en esta investigación pretendimos anudar dos perspectivas de análisis, la de la pedagogía crítica y la de la lectura crítica. Ambas tienen en común el reconocimiento de un sistema mundial globalizado que desde el punto de vista de Freire, representante de la pedagogía crítica, es un sistema opresor, aniquilante de la libertad del sujeto y de las posibilidades de tomar consciencia de su condición de sometimiento; en una línea paralela Cassany ve en la lectura crítica la posibilidad para construir desde la educación respuestas para un mundo complejo, complicado y cambiante, a partir de procesos que fomenten la autonomía, la reflexión sobre el contexto, la elaboración de los propios discursos, el respeto a la pluralidad y la participación en comunidades.

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación y práctica de la lectura tuvo como objetivos:

Construir posibilidades para transitar de actividades de lectura individuales asociadas con resabios del conductismo en la formación profesional de geógrafos a prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico.

Constituir espacios de interacción grupal en los que las prácticas de lectura se constituyan en un medio para propiciar conjuntamente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones.

Generar procesos formativos centrados en el análisis de materiales escritos que permitan el desarrollo de capacidades para el libre manejo de ideas en forma oral y escrita.

La pregunta central de investigación fue fue ¿CÓMO CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA Y DE INTERACCIONES HORIZONTALES MAESTRO-ALUMNOS?

Las preguntas subsidiarias:

¿Qué acciones les corresponde realizar a profesores y estudiantes para que a través de la interacción grupal se fomente la reflexión sobre el contexto, la solución de problemas y la toma de decisiones?

¿Qué características deberían tener las situaciones de aprendizaje para permitir el desarrollo de capacidades relacionadas con el libre manejo de ideas en forma oral y escrita a través de la lectura?

¿Hacia dónde tendría que orientarse la práctica de la lectura para ofrecer al futuro geógrafo herramientas teórico-metodológicas que le permitan efectuar la investigación de los temas o problemas en las áreas del conocimiento geográfico?.

REFERENTES TEÓRICOS

Las distintas perspectivas de la pedagogía crítica (Freire, 1997, 2004, 2005 y Giroux, 2006) y la lectura crítica rechazan el funcionalismo inherente a las versiones conservadoras y radical de la teoría educacional, coinciden en reconocer la necesidad de una praxis educativa alternativa que contribuya a la superación del ejercicio de la dominación y del poder ejercido hegemónicamente, no obstante, también reconoce el poder de las personas, especialmente de los sujetos educativos que a través de la crítica, la reflexión y el diálogo generan producciones individuales o colectivas, objetivadas en discursos y acciones que pueden trascender o no el ámbito inmediato.

Un eje transversal a las propuestas de Giroux y de Freire, es la transformación del pensamiento. En este eje confluyen nociones como la expresividad (Freire, 1997, 2004), decir el mundo, expresarlo y expresarse es propio de los seres humanos, la verbalización de la comprensión de lo que se lee, que es más que solo la descripción de lo leído, implica poner en diálogo las comprensiones del mundo de quienes participan en acciones comunes, problematizar lo leído, confrontar lo que se lee con diversos aspectos de la realidad, aperturando así la transformación del vínculo pensamiento-lenguaje-aprendizaje críticos. Vínculo que abre posibilidades de trascender

en términos de Giroux a la acción, al agenciarniento humano condición inherente al cambio, la tranformación y por tanto a la emancipación.

LOS CONCEPTOS BÁSICOS

La Lectura crítica

Desde una perspectiva sociocultural de acuerdo con Daniel Cassany (2004, 2009, 2017) inicialmente podemos reconocer a la lectura como una acción que implica dos personas un lector y un autor, cada uno con roles diferentes en la relación que se establece respecto a un texto, el cual asume muy diversas formas de acuerdo con el género en el que se inscribe, al campo de conocimiento y en cada práctica social a la que pertenece.

Desde esta mirada, la lectura crítica implica la comprensión, entendida en el más amplio sentido, ya que involucra diversos niveles que demandan la actividad del sujeto respecto al texto que le permita un encuentro con su contenido, propósitos, argumentos, en una palabra, situar al texto lo que implica ubicar cultural, espacial y temporalmente al autor, también reconocerlo desde su subjetividad y posicionamiento frente a lo que escribe; así como situarse frente a él, desde su subjetividad, representaciones, valoraciones, saberes, conocimientos, disposiciones cognitivas, significados, contexto sociocultural (al igual que el del autor, histórica y geográficamente situado y fechado).

Desde los aportes de la pedagogía crítica, especialmente los de Paulo Freire (2008), el sentido crítico de la lectura se sitúa desde el reconocimiento de la diversidad de formas de entender, de leer el mundo y las relaciones que lo constituyen; implica asumir una suerte de desafío al situarse frente al texto para apropiarse de él en su significación profunda. Leer de manera crítica conduce al lector asumirse como sujeto en el acto de leer, despojarse del magnetismo hacia el autor que lo conducen sólo a memorizar lo que dice; *estudiar el estudio de quien estudiando lo escribió* (p. 48), esto es, considerar el contexto histórico-sociológico del conocimiento, buscar otras dimensiones y relaciones. La visión crítica respecto al estudio y la lectura de un tema y un autor exige, al igual que la actitud crítica frente al mundo, la realidad y la existencia un distanciamiento de la actitud alienante y una disposición para adentrarse al texto y a la comprensión de la realidad para ir *alcanzando la razón de ser y de los hechos cada vez más lúcidamente* (p. 49).

Leer de manera crítica implica asumir una relación dialógica que supera la actitud ingenua de preguntar y responder sin un sentido predefinido, es una práctica descrita por Paulo Freire como un acto cognoscitivo, en el que el sujeto cognoscente actúa sobre el objeto cognoscible para un develamiento crítico. En este sentido, leer críticamente implica no establecer dicotomías y diferencias entre lo existente y lo nuevo. Como relación dialógica, la lectura crítica posibilita el develamiento de la realidad social no como algo dado, sino en movimiento, dándose, de simultaneidad entre permanencia y cambio; desde esta óptica la lectura crítica implica la conciencia de ese devenir, el cuestionamiento de las fuerzas que intervienen en la dirección y sentido de su movimiento; así como la conciencia y disposición para participar en su transformación.

El pensamiento crítico

Desde la pedagogía crítica y la postura sociocultural hacia la lectura crítica, ésta está fuertemente vinculada con el pensamiento crítico que implica el reconocimiento y la conciencia de la transformación de las sociedades marcadas históricamente por relaciones de imposición y dominio. Es un pensamiento basado en la reflexión y en la acción, en la toma de conciencia y la consecuente participación en acciones tendientes al cambio personal y social (Freire, 2009).

Pensar críticamente implica, desde la postura freiriana (Freire, 2002), formular juicios y reflexionar sobre la realidad social; problematizar colectivamente las relaciones, condiciones y situaciones de vida para decidir los cambios necesarios y definir estrategias de acción. Este pensamamiento se vincula con otras disposiciones, como el compromiso y la responsabilidad consigo mismo y con los demás, propias del ser humano que se asume como parte de un colectivo social, son condiciones necesarias para participar conjuntamente, construir alternativas basadas en el diálogo y el intercambio de ideas, en el logro de formas de convivencia basadas en el respeto y la igualdad.

En torno al pensamiento crítico, Giroux orienta sobre el procedimiento para propiciarlo en la relación educativa: inicia con hacer que los estudiantes puedan reflexionar y pensar más allá de lo que constituyen los referentes cotidianos que utilizan para aprender, la intención es problematizar, poner en cuestionamiento los conceptos, temas o hechos que son materia de aprendizaje, a esto él le denomina contextualizar la información. El establecimiento de relaciones que posibiliten superar el entendimiento de la realidad y de los objetos de conocimiento de manera

fragmentada es otro rasgo de este tipo de pensamiento que conlleva a identificar la esencia del tema que se está tratando en un conjunto de relaciones que le dan significatividad.

Interacciones horizontales maestro-alumnos

El pensamiento y la lectura críticas tienen como condición necesaria el establecimiento de relaciones no jerárquicas entre el profesor y los estudiantes, lo que implica la ruptura del modelo saber poder que radica en el establecimiento de relaciones verticales basadas en la autoridad del conocimiento profesional que el maestro posee, que se traduce en una desvalorización de los conocimientos y saberes que poseen los estudiantes quienes en este tipo de prácticas son considerados como analfabetos (Freire, 2002), promoviendo la pasividad y la sumisión ante la autoridad del maestro, nulificando la creatividad, la imaginación y la revaloración de los conocimientos que poseen tanto él como sus compañeros.

El quiebre de las lógicas de transmisión del conocimiento en la enseñanza, radica básicamente en el cambio de relaciones sociales al interior del aula (Giroux, 1997), trascender hacia el establecimiento de relaciones horizontales, a través de formas de comunicación en las que los estudiantes intercambien conocimientos y saberes de los que se han apropiado en los contextos escolares y no escolares en los que han participado. Esto implica, para el profesor “negociar significados” con los estudiantes, como plantea el mismo Giroux empleando una expresión de Bourdieu y Passeron (1995).

La horizontalidad conlleva al diálogo de saberes y conocimientos que se expresan no de manera neutra y objetiva, sino desde la subjetividad de los estudiantes en la que están implícitos sus representaciones y significados acerca de los objetos de estudio, así como sus emociones, sentimientos, preferencias; promueve la participación y la colaboración intencional o no entre estudiantes en los procesos de comprensión de los temas tratados. A través de estas relaciones caracterizadas por la participación, la comunicación, la colaboración, el reconocimiento mutuo de las coincidencias o de las divergencias, de la pluralidad de puntos de vista, se constituye un discurso colectivo que al asumirlo de manera individual propicia nuevas maneras de ver el mundo y la realidad estudiada.

METODOLOGÍA

Carlos Reyes Torres y Susana López Espinosa

Lectura crítica e interacciones horizontales maestro-alumnos en la formación de geógrafos de la UAEM.

Los principios metodológicos de la investigación acción (Elliot, 1990; Latorre, 2005) constituyeron la base para trazar una ruta que permitiera construir espacios de aprendizaje áulicos que tengan como base prácticas de lectura intersubjetivas vinculadas con la formación del pensamiento crítico. Conforme a tales principios intentamos superar los problemas de lectura basados en los modelos receptivos-pasivos de enseñanza aprendizaje en el contexto de la formación profesional de la licenciatura en Geografía a través de un programa que articulara las prácticas de lectura en el aula con interacciones grupales que permitieran la construcción colectiva del conocimiento a partir de la puesta en común de las interpretaciones, valoraciones, puntos de vista, posicionamientos de los estudiantes respecto a lo leído. Estas nuevas relaciones con los textos, tuvieron la finalidad de promover nuevos conocimientos en los estudiantes, disciplinarios (correspondientes a la Unidad de Aprendizaje de Ordenación del Territorio) y cambios sociales a través de su participación en los procesos colectivos de aprendizaje al interior del aula y de relaciones distintas con el profesor quien intentó establecer relaciones dialógicas con los estudiantes y tomar acuerdos de manera horizontal.

El proceso metodológico consistió en cinco etapas:

- 1) Reflexión colectiva sobre las actividades de lectura que cotidianamente realizan durante las clases, analizando las posibilidades y limitaciones que éstas tienen en cuanto a oportunidades de conocimiento que generan. La reflexión se propició a través de tres preguntas que los alumnos contestaron con base en sus experiencias de lectura en las asignaturas que han cursado en su proceso de formación profesional como geógrafos: ¿Qué leen?, ¿Cómo? y ¿Para qué?
- 2) Discusión de posibilidades diferentes de leer y de integrarse a la clase.
- 3) Diseño conjunto de “nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase”.
- 4) Puesta en práctica del diseño.
- 5) Evaluación de la experiencia.

RESULTADOS

Primera etapa: Reflexión colectiva sobre las actividades de lectura que cotidianamente realizan durante las clases.

Esta etapa se realizó como parte de la primera sesión de la Unidad de Aprendizaje de ordenación del Territorio.

¿Qué leen?

Los textos indicados por los profesores, que la mayoría de las veces están integrados en antologías.

¿Cómo leen? Las respuestas de los estudiantes relacionaron las actividades de lectura y de escritura. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Tratando de poner atención, a veces subrayo y ya con algo de eso hago mi reporte de lectura; yo casi siempre leo y hago un resumen; yo la verdad, como casi todos los maestros nos califican si leímos o no pues voy copiando algunas partes para hacer mi reporte. Cuando nos toca exponer clase, hacemos nuestras diapositivas de lo que leímos, y ahí tenemos que decir muy bien de qué trata la lectura, qué dice el material que leímos; eso que hacemos cuando nos toca exponer a veces intento hacerlo cuando hago mi reporte de lectura, pero entonces le tendría yo que dedicar mucho tiempo y entonces casi nunca lo hago con tanto detalle. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

¿Para qué leen?

Inicialmente las participaciones de los estudiantes coincidieron en que la finalidad es cumplir con un aspecto que los profesores evalúan, no obstante al detallar un poco más a pregunta especificando ¿por qué a los profesores les parecerá importante que ustedes lleguen a clase habiendo leído algo sobre el tema que se tratará?, las respuestas se diversificaron haciendo énfasis en cómo se desarrollan las clases:

Para que entendamos mejor el tema; para que podamos participar porque también es otra cosa que evalúan; se supondría que para participar, cuando exponen los compañeros, por ejemplo, el maestro pregunta al final de la exposición ¿Tienen alguna duda o algún comentario de lo que presentaron sus compañeros? Y pues casi nunca decimos nada; es igual como cuando los maestros exponen y ya al final nos dicen que si queremos preguntar o agregar algo, y pues

también, casi siempre preguntamos cosas que no entendimos de lo que él dijo, pero pocas veces utilizamos cosas de las que leímos (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

Segunda etapa: discusión de posibilidades diferentes de leer y de integrarse a la clase.

Previo a la siguiente sesión, se les pidió a los estudiantes que leyeran sobre el concepto de alfabetización académica. Se sugirió leer autores como Paulo Freire, Daniel Cassani, Paula Carlino o el autor que ellos localizaran, ya que en la siguiente clase hablaríamos sobre cómo solucionar las prácticas de lectura que muchas veces resultan con escasa relevancia para el proceso formativo y sobre otras formas de relación con los textos, con sus compañeros y con el profesor y también trabajaríamos conjuntamente para decidir algunos puntos para orientar las lecturas que se realizarían durante el curso y cómo elaborar los escritos correspondientes para se constituyeran en la base de su participación durante la clase.

A partir de reconocer que “saber leer” no implica que de manera automática se acceda a la comprensión de los textos de corte disciplinar que demanda la formación profesional universitaria y específicamente el entendimiento que tiene la organización territorial como una demanda social, política y económica de nuestro mundo actual.

Entre las respuestas que los estudiantes dieron en esta etapa expresaron:

Hay que poner más atención para comprender; hay que releer; no se trata de leer rápido ni de leer incompleto, se trata de entender todo lo que está ahí; esto que leemos ahora para las clases es a lo mejor más complicado que lo que leíamos en la prepa o en la secundaria, pero nosotros leemos igual; se trata de leer en profundidad; se trata de tomar conciencia de los temas que leemos. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

Tercera parte: diseño conjunto de “nuevas formas de leer, tomar notas acerca de lo que leen y participar en clase.”

Como se había previsto, en la segunda parte de la segunda sesión del curso a partir de la participación de los estudiantes, guiados por el profesor, se diseñó conjuntamente una guía para que los estudiantes realizaran sus registros escritos de lectura, lo que daría pauta a un mayor esfuerzo de ellos para comprender el texto, , establecer comparaciones con lo ahí planteado con lo presentado en

otros textos, con situaciones de la realidad que ellos viven, incluso con lo que han aprendido en otras materias o dicen otros autores acerca del tema; expresar lo que específicamente les parecía importante del tema tratado. Todo esto, como ellos mismos reconocieron les daba más elementos para participar en clase y poder dialogar más con el profesor y con sus compañeros.

En el diseño se incluyeron los siguientes puntos:

- Contextualización del autor y de la obra: conforme al año de su publicación ubicar socioculturalmente a la obra y al autor.
- De qué tipo de texto se trata: aportaciones teóricas sobre perspectivas de ordenación del territorio, de la relación de este campo de conocimiento con la ciencia geográfica o con el desarrollo social, descripción y análisis de procedimientos institucionales o programáticos; o bien información relacionada con la descripción de hechos, situaciones, problemas sociales o naturales.
- Identificación del objetivo u intencionalidad del autor.
- Exposición de la tesis fundamental del texto y de ser posible, otras tesis que sustentan el desarrollo de los apartados; así como de los argumentos con los que sustenta el autor cada una de ellas.
- Puntualizar el contenido, a través de un resumen breve (14 o 15 renglones) que logre dar cuenta de los principales puntos tratados por el autor y su contenido.
- Relacionar los principales conceptos presentados por el autor con los conceptos centrales que vamos trabajando en Ordenación del Territorio.
- Relacionar lo que el autor expone con lo que el alumno sabe sobre el tema en general o algún punto específico tratado por el autor.
- Sobre lo que tú observas en la realidad que te rodea o con base en otras cosas que haz leído en qué estarías de acuerdo y/o en desacuerdo con este autor.
- Especifica una o dos puntos sobre los que este texto te hizo reflexionar y por qué.

Cuarta etapa: puesta en práctica del diseño:

Los textos base para esta etapa fueron los materiales que conforman la Antología de Ordenación del Territorio; no obstante se abrió la oportunidad de que los estudiantes pudieran trabajar otros textos sobre los temas tratados. Inicialmente se programaron las lecturas en relación

con las sesiones. Previo a cada sesión se contextualizaban el tema y el texto que se analizaría, haciendo referencia a los objetivos del curso y a los de cada unidad y tema.

Si bien desde las dos primeras clases se guió a los alumnos para reconocer que ahora estábamos en una relación más de diálogo y colaboración entre profesor y alumnos y esto nos conducía a abandonar los esquemas verticales, lo cual requería que ellos leyeran con una intención distinta a cumplir con lo estipulado en los criterios de evaluación, asumir la responsabilidad de leer de manera distinta, hacer un registro escrito de lo leído con las características que conjuntamente se establecieron, no fue un proceso fácil ni rápido. Hubo resistencias para hacer los registros de lectura conforme a los puntos señalados, argumentando la falta de tiempo y la imposibilidad de comprender lo leído. En una etapa inicial que correspondió prácticamente a la primera unidad, la participación era escasa, en otras los estudiantes hablaban de temas relativamente relacionados con lo leído sin hacer referencia concreta a los planteamientos del autor: también tomaban frases textuales del texto para “dar respuesta” a todos los puntos de la guía. Antes de iniciar la segunda unidad hicimos una valoración conjunta de lo que estaba sucediendo y de las dificultades para transitar a formas de lectura más relevantes para su formación y hacia formas de relación más horizontales profesor estudiantes. El acuerdo fue que cada uno realizaría el resumen breve del texto y seleccionaría tres puntos de los que incluimos en el diseño conjunto de la guía para hacer su reporte.

Paulatinamente conforme fuimos avanzando con las demás unidades del curso los estudiantes fueron incorporándose más a esta forma de trabajo, la organización de actividades por equipo conforme a la coincidencia o diferencia de aspectos que habían trabajado en sus reportes de lectura fue motivando la confianza para participar en las sesiones colectivas.

Las participaciones de los estudiantes daban oportunidad al profesor de identificar en qué temas o conceptos había dificultades de comprensión para hacer las correcciones pertinentes; también hicieron que los estudiantes “descubrieran” que también ellos sabían muchas cosas que ayudaban a comprender mejor los temas y que incluso podían ser ejemplos de los temas tratados.

Interesa hacer notar que las maneras en las que los estudiantes empleaban para referirse a sus análisis respecto a la lectura mezclaba frases textuales con las formas en las que cada uno de ellos ponía en sus palabras lo dicho por el autor; también que en este curso fue posible establecer

relaciones más visibles entre los modelos de ordenación del territorio vigentes en diversos momentos históricos y de desarrollo de la disciplina; los distintos énfasis en lo natural y las necesidades sociales y propiciar la reflexión de los estudiantes sobre estos modelos y sus implicaciones sociales y naturales.

Quinta etapa. Evaluación de la experiencia

En la última sesión del semestre se les pidió a los estudiantes que por escrito evaluaran su experiencia en esta Unidad de Aprendizaje respecto a la forma de trabajo y a lo que aprendieron. Algunas expresiones respecto al primer punto fueron:

Fue muy difícil, pero fue motivante, fue menos tedioso, ahora leímos de otra manera y pudimos hablar casi todos, ahora ya no hablaban sólo los de siempre; al principio no me animaba mucho a participar, luego ya un poco; hacer así los reportes de lectura nos lleva más tiempo, pero nos metíamos más a la lectura; lo de la contextualización sí me gustaba buscar quién era el autor y todo eso, pero también aquí fue muy importante cuando el profe nos aclaraba más así como la postura del autor y por que él decidió incluir ese texto en la Antología,

Respecto a lo que aprendieron algunas expresiones fueron:

Yo creo que ahora aprendí distinto porque ahora lo de los resúmenes sí nos ayudaba y todo lo demás, pero más los resúmenes, yo a veces hacía uno y estaba bien grande y ya luego le iba quitando cosas hasta dejarlo del tamaño que el profe nos dijo; lo que me costaba trabajo era a veces tomar notas durante la clase porque no era todo tan ordenado como cuando expone el profe o los compañeros; yo aprendí más yo creo, pero lo aprendí distinto, ahora desde cuando yo leía comenzaba a aprender más. (Reyes y López, Notas de campo, 2019).

CONCLUSIONES

La complementariedad de formas de lectura relacionadas con lo que suele denominarse lectura crítica con formas de relación maestro-estudiantes caracterizadas por el diálogo y el reconocimiento de lo que los estudiantes han comprendido al analizar con detalle el texto, así como de otros conocimientos de los que disponen a través de su experiencia personal o de formación profesional, son puntos clave para construir posibilidades que permitan transitar del aprendizaje receptivo y pasivo

centrado en las capacidades individuales para repetir textualmente lo dicho por un autor, a prácticas de lectura que permitan a los estudiantes un encuentro con el tema, a partir de lo que cada uno analiza, entiende, le da significado con base en lo que sabe, conoce o cree.

Abandonar el esquema transmisión recepción tanto en la relación didáctica como en la lectura abre posibilidades para que los alumnos comprendan cómo en el aprendizaje, en la lectura y en la realidad se intersecta una diversidad de visiones, formas de entendimiento que ayudan a ampliar la visión y la comprensión individual sobre los objetos de aprendizaje.

Participar en prácticas de lectura caracterizadas por el análisis, la comparación, la comprensión de quién escribe y en qué contexto lo escribe, abre posibilidades de encuentro del estudiante no sólo con información que debe aprender, sino con un texto escrito por alguien con un sentido, una intencionalidad y una forma que él como lector puede analizar y poner en cuestionamiento a partir de sus propias valoraciones, argumentos, conocimientos, recursos.

La intersección de la lectura crítica con relaciones maestro alumno que intentan romper con la verticalidad en la relación educativa escolar, asociadas con la pedagogía crítica ayudan a constituir espacios de interacción grupal orientados hacia la reflexión, la problematización de una realidad social que reduce las posibilidades de acción y de toma de decisiones para transformarla.

Trascender las prácticas de lectura de formas asociadas con el cumplimiento de tareas que serán objeto de calificación a formas de lectura que contribuyan de manera más amplia con la formación del estudiante permite a los estudiantes el libre manejo de ideas en forma oral o escrita para contribuir al conocimiento que se genera al interior de las clases.

Mediante la acción reflexiva de los estudiantes sobre las limitaciones de las prácticas de lectura que cotidianamente realizan, así como la participación colectiva para ensayar nuevos caminos para encontrarse con los textos escritos de tipo disciplinario contribuyen a la formación del pensamiento crítico.

El desplazamiento de una lectura basada en un modelo de enseñanza-aprendizaje transmisión recepción a una lectura crítica, implica también cambios en la escritura, en la que los estudiantes representarán sus propias representaciones y valoraciones acerca de lo leído.

REFERENCIAS

Barabtarlo, A. (2013) Modelos Educativos y Formación de Docentes para las Ciencias Sociales. *Acta sociológica*, UNAM, México D.F.,8, 31-45.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara: Barcelona

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, año 25, nº 2, 2004, Argentina: Universidad Nacional de la Plata consultada en

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.

Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. en Repositorio upf.edu consultado en 7275-Texto del artículo-15205-1-10-20170217.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. (1997). *Educación como práctica de la libertad*. México: siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: siglo veintiuno editores.

Giroux, Henry. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2006). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana De Educación*, (17).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5140>

Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao. Tercera edición