

Proyecto de investigación convocatoria 2018
Informe final

Nombre del proyecto: “Enseñanza de la comprensión lectora de textos científicos en la escuela secundaria”.

Responsables: Profesoras Ana Inés Lizondo y Alicia Condorí

Área: Lengua

Etapas

1. Buceo bibliográfico

Se procuró profundizar en el marco teórico ya esbozado en el diseño del proyecto, a partir de tres ejes: estrategias de comprensión lectora, textos de carácter científico, enseñanza. En relación con el primer eje, se toma el clásico concepto de *estrategias lectoras* de Isabel Solé, publicado en un artículo que tiene ya varias décadas, pero revisitado en diversas publicaciones. Según Solé, debería vincularse las estrategias con el concepto de *procedimiento*, y éste “es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll 1987, citado por Solé). A su vez, la autora vincula los *procedimientos* con los conceptos de “destrezas”, “técnicas” o “estrategias”. La estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción. Según Solé, su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá su contextualización para el problema de que se trate. Por otra parte, un componente esencial de la estrategia es el hecho de que implica autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Las estrategias tendrían el carácter de capacidades cognitivas de orden elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición -capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Las *estrategias de comprensión lectora* serían, entonces, procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Solé señala dos consecuencias de esta conceptualización: primero, que las estrategias se enseñan; segundo, que éstas son flexibles.

David Perkins señalaba las taxonomías como ficciones necesarias. Son imprescindibles para organizar la realidad, requisito indispensable para conocerla, pero a la vez necesariamente se simplifica esta realidad, que es más compleja, que comporta contradicciones y tensiones permanentes. La taxonomización de textos no escapa a estas consideraciones.

Sabemos que hay regularidades de cierto tipo en los textos. El modo como los enunciados se entretajan entre sí (modos de encadenamiento prototípico de proposiciones), la manera en que se organizan no es diferente cada vez que el lenguaje se hace texto. Hablamos de ciertas secuencias base que podrían reducirse a cinco o seis. Según J. M. Adam (1992), cinco: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialogal. Las secuencias, que nunca aparecen puras sino combinadas, pero de las que a su vez suele predominar una, funcionan como claves de lectura y de escritura. Los “tejidos” son diferentes y tienen su propia lógica. Los distintos tipos de secuencia exigen la puesta en práctica de operaciones cognitivas diferentes y modos diferentes de jerarquizar información, por ello se considera que su reconocimiento a la hora de leer o producir textos es decisivo. A su vez suelen caracterizar al género. En una crónica predomina la secuencia narrativa, etc.

Por otra parte podemos proponer una tipología que contemple las condiciones sociohistóricas de producción: quién enuncia, para quién, acerca de qué. Aquí podemos pensar en textos científicos (desde la idea de ciencia como institución), periodísticos, políticos, etc. Nos estamos preguntando acerca de la utilidad de trabajar los textos científicos en la escuela secundaria.

En relación con el concepto de *géneros discursivos*, señalan Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2016): “La pertenencia a un género es lo que explica casi todo lo que ocurre en un texto: el modo de plantear el comienzo y el cierre, el tema a tratar, los modos de incluir la palabra de otros, el registro más o menos formal y hasta la sintaxis y el léxico”. Desde esta perspectiva parece fundamental el concepto en dos sentidos: como criterio de organización de los contenidos a trabajar en el aula y como contenido en sí mismo a enseñar. Si, como señala Bajtin, los *géneros discursivos* son “enunciados relativamente estables” que emergen de la praxis social concreta, están dando cuenta de un lenguaje que se ancla histórica y socialmente y que responde a necesidades concretas de los hombres en circunstancias históricamente situadas. Evidentemente ello involucra una concepción de lenguaje que no es la lengua saussureana del *Curso de lingüística general* ni tampoco la lengua del hablante – oyente ideal, sino una construcción colectiva que emerge en el seno de los procesos sociales. Si es ésta la lengua que queremos enseñar en el aula, la de las conversaciones cotidianas, la de los debates, la de los graffitis y publicaciones en facebook, la de los watsapp e informes de investigación (tal es la enorme diversidad de géneros, y la amplísima distancia y a la vez cercanía entre ellos), entonces el concepto de *género discursivo* no sería negociable.

Se sabe que durante mucho tiempo, las prácticas de lectura y escritura en el contexto escolar se redujeron, en numerosos casos, a un descifrado de letras, sílabas y palabras totalmente desprovistos de un entorno significativo, a una copia casi mecánica de modelos escritos y al dictado escolar. Sin duda, subyacía a estas prácticas una concepción de lectura en tanto destrezas –concepción derivada del paradigma conductista– que se adquieren mediante la repetición de acciones no significativas que desembocan en una automatización.

Hacia fines de los años sesenta se instala el enfoque de lectura como proceso interactivo, entre cuyos pioneros se citan a Goodman y Smith, y que asienta sus bases en la psicolingüística y la psicología cognitiva.

El modelo interactivo sostiene que en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto. Durante esa interacción el sentido del texto es construido por el lector.

A partir de aquí las nuevas concepciones de lectura derivan en múltiples aportes teóricos. Los modelos procesuales conciben que la lectura comporta una serie de estrategias (concepto ya desplegado) para obtener, evaluar y utilizar información. Goodman señala

las estrategias de *muestreo, predicción, inferencia, autocorrección*, estrategias que no se darían de manera secuencial sino cíclica.

2. Construcción del dispositivo de investigación

Se elaboró una encuesta dirigida a profesores de lengua y literatura de nivel medio de Santa María, a partir de los siguientes criterios:

- inclusión de preguntas acerca de tipos textuales con los que se trabaja
- inclusión de preguntas acerca de la aplicación de estrategias de lectura
- no empleo de vocabulario específico
- brevedad
- amabilidad

En los dos primeros casos se trata del objeto de investigación: la enseñanza de la comprensión lectora de textos científicos en la escuela secundaria. En el tercer caso se pensó en no utilizar términos como por ejemplo el de “estrategias de lectura” para evitar “poner en apuros” al docente en el caso hipotético de que no tuviese claro a qué nos estamos refiriendo. En este sentido, se optó por ejemplo por preguntar acerca de “lo que se hace” al trabajar la comprensión lectora en el aula. En relación con la brevedad, se pensó en la actitud y la reacción de los docentes al pedirles colaboración con el llenado de encuestas. Viven en medio de tantas actividades y apuros que se consideró que se obtendría mejor disposición si las preguntas eran dos o tres. Esto exigió, obviamente, pensar doblemente la formulación de aquellas en función del problema a investigar. La misma cuestión, la actitud frente a la solicitud de colaboración, fue lo que determinó pensar seriamente en un tono amable en el momento de construir el dispositivo.

Una premisa fue la siguiente: evitar que los docentes pensarán que estábamos evaluándolos o ejerciendo algún tipo de vigilancia. De hecho, no es ésta la motivación bajo ningún punto de vista, sino el interés por detectar necesidades de formación de los docentes de lengua, previendo la posibilidad de cubrirlas en un plazo no demasiado extenso.

3. Aplicación de encuestas

Se aplicaron treinta y tres encuestas a docentes de nivel medio de la ciudad de Santa María (ver Anexo). Se sabe que la mayoría de los docentes que trabajan en la ciudad son egresados del IESSMa, por lo que se prefirió directamente aplicar las encuestas sin tener en cuenta esta variable, que se consideraría recién en la etapa de lectura de datos (obsérvese que entre los datos que se solicitan aparece la institución de formación de base). Esto, porque uno de los objetivos de este proyecto es indagar acerca de las herramientas de las que el IESSMa proveyó a los estudiantes en el ámbito de la enseñanza de la comprensión textual. En relación con esto será interesante inclusive realizar un trabajo comparativo entre las entrevistas, a partir de la variable “institución de formación”, que permita visualizar diferencias o similitudes en la formación de los docentes.

En el momento de aplicar las entrevistas no se tuvo en cuenta tampoco el ciclo en que se desempeñaba cada docente. Se pretende investigar acerca del tipo de textos con los que trabajan y acerca de la enseñanza de la comprensión textual en todos los años del nivel medio.

Una variante que no se había considerado en un principio es la posibilidad de recoger datos en docentes de nivel primario. Se presentó ésta como una alternativa interesante que se procurará trabajar. Aunque no estaba prevista en el proyecto inicial, parece plausible realizar también un trabajo comparativo entre las herramientas que manejan los

docentes de nivel secundario y las que manejan los docentes de los últimos años de nivel primario, inclusive con vistas a una futura articulación.

4. Lectura de datos

En esta ocasión se realiza la lectura de datos a partir de un corpus de treinta y una encuestas.

Pregunta 1. Eje: Tipos y clases textuales

(¿Qué clases de textos trabaja en sus clases de lengua? Mencione todos los tipos o clases que les presenta a sus alumnos, por favor.)

En relación con los tipos y clases textuales que se trabajan, se observa en algunos casos cierto grado de confusión en cuanto a las propuestas taxonómicas en circulación actualmente, e incluso cierta mezcla de criterios que conducen a situar por ejemplo en un mismo nivel los textos narrativos y los “textos de uso social”, o por ejemplo los textos narrativos, los de divulgación científica, los periodísticos, el discurso y la monografía, como si se tratase de diferentes categorías dentro de una misma tipología -que por ende parte de un mismo criterio de clasificación. Cuando se intenta clarificar de qué textos se habla cuando se dice “narrativo” o “argumentativo” (en nuestra lectura podemos pensar que se está intentando especificar los géneros discursivos), se menciona “clases” como “divulgación” u “opinión”, lo que daría cuenta de que, o no hay claridad en cuanto a los niveles de tipologización (por ejemplo, no se sabe qué categorías estarían incluidas en otras), o el concepto de “género discursivo”, por ejemplo, no aparece como relevante para las prácticas docentes. Aun así, en algunos casos se muestra la diferenciación (“texto narrativo: cuento, novela”; “textos periodísticos: artículo de opinión, carta de lectores”), pero no es una constante, sino que surge de manera aleatoria.

En otros casos los docentes no muestran mezcla de criterios a la hora de mencionar los textos con los que trabajan, pero también es cierto que no se explayan: se limitan a mencionar tipos textuales que podrían corresponder a las clásicas propuestas de Adam o Werlich: textos narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos.

Grupos discriminados: 6 (seis)

1. Docentes que mencionan sólo tipos de textos: 8 (ocho) [Caso que devela un criterio de clasificación -no una mezcla-, pero que a la vez peca de demasiado generalizador]
2. Docentes que mencionan sólo géneros discursivos: 5 (cinco) [Nuevamente se atiende a un solo criterio, sin mezclas, pero estamos ante un mayor nivel de concreción de los textos que en el caso anterior].
3. Docentes que mencionan tipos textuales y géneros discursivos, claramente diferenciados: 5 (cinco) [Sería éste el mejor caso, el que muestra mayor claridad conceptual y mayor amplitud de mirada. Incluimos aquí el caso de un docente que menciona los géneros como concepto, diferenciándolos de los tipos, pero no los especifica].
4. Docentes que mencionan un tipo textual y un género relacionado, explayándose en cuestiones colaterales: 1 (uno)
5. Docentes que mencionan tipos y géneros, diferenciándolos, pero, o generalizan demasiado, o al especificar parten de una base clara y en algún aspecto muestran confusión: 4 (cuatro).
6. Docentes que mencionan en un mismo nivel tipos que corresponden a diferentes tipologías, y géneros de manera aleatoria: 8 (ocho) [Será éste el caso que precisa

mayor atención, debido a que deleva confusión conceptual con respecto a los criterios de tipologización textual].

Consideración de una segunda variable: Institución de nivel superior en la que se formó.

Nivel universitario: 2 (dos)

Nivel terciario que no sea el IESSMa: 1 (uno)

IESSMa: 26 (veintiséis)

No contestan: 2 (dos)

En el caso de los docentes de nivel universitario se observa la mezcla de criterios de manera oscilante. Entre los tipos de textos propuestos de acuerdo con el criterio de organización, de composición del texto, aparece de pronto el informativo, que es una categoría que responde en realidad al criterio de “función textual”, de acuerdo con la clásica propuesta de Jakobson. A su vez, en cuanto a la relación tipo-género, aparece entre los textos instructivos el meme, que en principio no lo es; entre los descriptivos la historieta, que no lo es tampoco en principio, y la “descripción ficcional”, categoría que no parece aludir a ningún género específico. Sin embargo hay que señalar que aparece aquí una exhaustiva lista de tipos textuales y géneros, lo cual da cuenta, a pesar de alguna mezcla de criterios, de una conciencia bastante clara acerca de ambas categorías.

En el segundo caso sólo se mencionan tipos textuales y tres ejemplos.

En el caso del docente de nivel terciario que no es el IESSMa, la mezcla de criterios es bastante evidente. Aparecen en un mismo listado dos tipos de textos que responden a diferentes criterios: narrativos y periodísticos (este último tiene que ver con el contexto específico de producción) y tres “géneros”, aunque tampoco está claro que lo sean: “divulgación científica”, discurso y monografía. En los dos primeros casos la imprecisión es lo que distancia la categoría del género.

A la vez, en los tres casos mencionados hablamos de docentes de al menos veinte años de antigüedad, lo cual implicaría que el conocimiento de la formación de base ha sido profundamente modificado al menos por la experiencia.

En relación con el carácter “científico” de los textos, hay que decir que once docentes los mencionan, sea a nivel de “tipos textuales” o a nivel de “géneros”. Las variantes son las siguientes:

- informes, monografías
- informe científico
- artículo de divulgación científica (tres)
- nota de enciclopedia
- textos expositivos de divulgación (dos)
- divulgación científica
- enciclopedia
- científicos (dos)

En los primeros cuatro casos nos encontramos frente a géneros discursivos, en principio de carácter científico, y en los cuatro restantes frente a categorías más generales, aunque no siempre claramente delimitadas. De un modo u otro debemos decir que menos de un

50% de los docentes menciona textos vinculados con un carácter científico o de divulgación científica como objeto de estudio en el aula. No parecen constituir entonces una decisión ineludible en el ámbito de la enseñanza secundaria. En algunos casos se los trabaja y en otros no.

Por otra parte no parece haber relación directa entre la decisión de trabajar este tipo de textos y los cursos que se tiene a cargo. Aparecen tanto en docentes que tienen cursos bajos como en aquellos que están a cargo de cursos más altos.

Entonces, si nuestro objeto de investigación es la *enseñanza de la comprensión lectora de textos científicos en la escuela secundaria*, podremos ya realizar una primera afirmación: el texto científico como objeto de enseñanza aparece de manera parcial en las aulas secundarias de Santa María.

Resta analizar dos variables más, vinculadas con la selección de textos en el nivel secundario: la adecuación de los tipos de textos y géneros discursivos al curso y edad de los estudiantes y la antigüedad en la docencia.

Pregunta 2. Eje: Estrategias lectoras

(Cuando trabaja la comprensión lectora, ¿qué tipo de actividades suele llevar a cabo o proponerles a sus alumnos? Mencione todas las que sea posible, por favor. Por ejemplo, piense qué hace o qué les pide a sus alumnos que hagan cuando presenta el texto, cuando lo leen, después de la lectura, etc.)

El análisis de las respuestas a esta pregunta no resulta sencillo por la enorme variedad de los datos. Ante este panorama, se opta por una metodología de carácter más bien cualitativo.

Una de las respuestas que aparece generalmente en primer lugar y en numerosos casos, gira alrededor de la palabra “lectura”. Esto se plantea de diferentes maneras:

- 1) No se aclara qué tipo de lectura: si en voz alta, si silenciosa, si personal, si general, si interrumpida.
- 2) Se habla de “diversos tipos de lectura”, sin especificar.
- 3) Se especifica: “lectura oral compartida”; “lectura silenciosa”; “lectura guiada”; “lectura grupal”; “lectura dramatizada”; “lectura, monitoreo”.
- 4) Se habla de “lectura inferencial”, “lectura comprensiva”, “lectura interpretativa”, “global”, “simbólica”, “analítica” y “crítica”. En el primer caso parece aclararse que se hace alusión a la lectura paratextual, lo cual nos lleva a pensar que en realidad se está haciendo referencia no al proceso inferencial sino al planteo de hipótesis previo a la lectura en sí misma (las estrategias de paneo y predicción de Goodman), si bien, obviamente, también aquí se realizan inferencias. En el segundo caso, para aclarar, se menciona una serie de actividades (glosado, reconocimiento de idea principal, etc.), que darían cuenta, al menos en parte, de un proceso guiado de comprensión del texto. En los otros casos no hay especificaciones. Es difícil imaginar con cierta precisión a qué hacen referencia los conceptos.

En relación con el primer planteo de hipótesis que mencionábamos, aparecen respuestas como “indagación del texto a través de conocimientos previos”. Parece intuirse aquí la necesaria relación entre el conocimiento de mundo y la primera aproximación al texto, aunque no está claro cómo se daría esto o cómo sería guiado por el docente. Se agrega: “ejemplificación de situaciones concretas y cotidianas”, que no contribuye a aclarar, pues no se sabe acerca de qué tratarían los ejemplos.

Ciertas actividades se repiten con alta frecuencia, en varios casos como segunda actividad, luego de la lectura del texto:

a) Trabajo con el vocabulario: Sin duda, es la actividad más mencionada. Se habla de “buscar su significado” (en el diccionario) o “explicar su significado”. En algún caso se menciona la posibilidad de deducir el significado por el cotexto o por el contexto.

b) Reconocimiento de recursos: En general no se aclara cuáles son. Sólo en un caso se hace mención a la solicitud de explicar “el porqué se utilizan dentro de determinado texto”, lo cual implica un nivel mucho más profundo de análisis. En otro caso se plantea la explicación de “relaciones entre conectores y recursos”.

c) Identificación de “tema/s” e “idea/s central/es”. A veces se propone esta tarea por párrafos y otras veces en relación con el texto completo. En un caso se habla de “extraer tema”, lo cual da cuenta de una concepción de lectura quizá mecánica y cerrada (todo está en el texto; el lector se limita a realizar ciertos ejercicios de identificación, extracción, reconocimiento. Las estrategias macroestructurales que propone van Dijk serían las que estarían interviniendo en este tipo de actividades, también plasmadas en tareas mencionadas como el subtitulado de párrafos o bien la titulación del texto, más allá de que habría que analizar cómo se manejan en el aula. Además interviene el proceso de jerarquización (identificar ideas centrales implica dejar de lado la información periférica), mencionado en esos términos sólo en un caso, pero sugerido en varios otros.

Cantidad de docentes que mencionan actividades relacionadas con el tópico a): 11 (once)

Con el tópico b): 7 (siete)

Con el tópico c): 11 (once)

Categorías como la de “estructura”, “conectores” y “paratexto” aparecen también en algunas respuestas, siempre ligadas a las actividades que se les da a los alumnos, aunque en general no se especifica el enfoque o la modalidad de la tarea (se dice, por ejemplo: “Las actividades son [...] marcar estructura, idea, recursos, paratexto, conectores, y después se pide que escriban otro texto a partir del tema”).

La estructura está ligada en principio al “tipo de texto”, concepto que también aparece en varias respuestas. En relación con este último, cuando se especifica (raramente) se lo hace en relación con las propuestas tipológicas de Adam o Werlich (sin especificar autores). En un caso se menciona el carácter ficcional o no del texto, y científico o no. En general se solicita que el alumno identifique el tipo textual, pero en un caso se afirma que se presenta el texto, se explica qué tipo es y se dan las características (es decir, se presentan los conocimientos ya procesados, lo cual inhabilita la posibilidad de un trabajo activo con el texto). Cuando sí se da este trabajo activo, se estarían poniendo en juego estrategias superestructurales.

En relación con el análisis de conectores, en ningún caso se apunta nada más que ese concepto: “conectores”. Sin duda que éstos cumplen un rol fundamental en el momento de accionar las estrategias microestructurales, pero no hay elementos en los datos obtenidos que permitan inferir que de eso es de lo que se trata la tarea cuando se aborda este tipo de elemento textual. Un docente menciona la “comprensión de las organizaciones y formas de conexión de oraciones, párrafos y textos”, que podría significar un análisis más profundo de la microestructura textual, aunque no se especifica cómo se realiza la comprensión, cuál sería la actividad concreta. En otro caso se habla de “identificación de referencias endofóricas”, tarea que puede resultar también interesante.

Cantidad de docentes que hacen referencia a la “estructura” dentro de las actividades: 4 (cuatro).

Cantidad de docentes que hacen referencia a conectores: 4 (cuatro)

En algunos casos aparece la “exploración de paratextos” ligada a la formulación de “hipótesis de lectura” en primer lugar, lo que se correspondería con la etapa de la *prelectura* o bien con las estrategias de *muestreo* y *predicción* de Goodman. Luego se menciona la “confirmación de hipótesis inicial”. En principio podríamos decir entonces que se ponen en juego en el aula estrategias de lectura. Lo que en este caso parece faltar son otras actividades que avancen en el proceso de comprensión, es decir, todo lo que sucede entre la formulación inicial de hipótesis y la confirmación o no de las mismas. En realidad este proceso es constante y recursivo, como el resto de las estrategias. Sin embargo éstas parecen visualizarse como etapas acotadas, con límites precisos.

En un caso se enuncia del siguiente modo: “Estrategias de lectura: prelectura, lectura y poslectura”, lo cual da cuenta de cierta confusión entre etapas y estrategias de lectura propiamente dichas, aunque las primeras sin duda deban ser promovidas por el docente, lo cual además implicaría una enseñanza *estratégica*. Sin embargo, nos alejamos de la especificidad del concepto de *estrategia lectora*.

Docentes que incluyen actividades con el paratexto (independientemente de en qué consistan éstas): 10 (diez)

Es curioso el hecho de que apenas aparezcan tareas como la “contextualización del texto”, el “propósito y finalidad”, la “situación comunicativa” (en estos términos se las plantea en una de las respuestas), cuestiones que serían básicas para ingresar al texto, y sobre las que debería hipotetizarse al principio. En un caso se enuncia “competencia y situación comunicativa”, aunque no se ve claro a qué hace alusión el primer concepto.

La “guía de preguntas”, “resolución de consignas”, “cuestionario”, “trayecto guiado por preguntas abiertas y cerradas sobre el texto”, aparece asimismo de manera recurrente. No se especifica en ningún caso en qué consiste esa guía, hacia dónde apunta, etc. Es decir, lo definido aquí parecería ser la herramienta didáctica (el clásico modelo “guía de preguntas”), no el propósito de ésta. Algunas actividades vagas como “comentario” o “puesta en común” siguen el mismo derrotero¹.

También se habla de “**interpretación**” como actividad de enseñanza. No aparece diferenciada de la comprensión y tampoco se especifica qué se querría decir con el término. En un caso se enuncia: “Interpretación del texto. Interferencia.” Imaginamos que se quiso hacer referencia a “inferencias”, pero la confusión resulta cuando menos extraña.

Llama la atención una actividad como la de “reconocer párrafos”, que se menciona repetidamente. ¿Cuál sería el objetivo de una tarea que suele darse en los primeros años de escolaridad, en el proceso de enseñanza de la comprensión textual en la escuela secundaria? Otras actividades llamativas a esta altura del desarrollo de la didáctica de la comprensión textual, son las tareas de “análisis sintáctico” e “identificación de clases de palabras”. En el primer caso se trata de una docente de 28 años de antigüedad. Aunque ello no constituiría una explicación satisfactoria, parece más preocupante el segundo caso, pues se trata de una docente de diez años de antigüedad.

“Tesis; argumentos; punto de vista”, son respuestas que aparecen así, desvinculadas de cualquier otro enunciado. No queda claro si se solicita la identificación de estos componentes. Tampoco en qué casos se lo hace, es decir, en el caso del trabajo con qué

1 Una respuesta que se aparta del resto es la de que el alumno “relacione el contenido del texto con el contexto social”. Si bien resulta muy amplia, puede abrir vías interesantes, pero es una perspectiva que no enfocamos en este trabajo.

textos; quizá se da por sentado que se trata de textos argumentativos². Efectivamente, resulta llamativo el hecho de que solamente en dos casos se subordinen algunas actividades al tipo de texto. Frente a la pregunta, el docente dice: “Depende de qué texto se trate”. En el 99% de los casos las actividades no se diferencian según tipo o clase: como máximo, y como ya señalábamos, se solicita la identificación de tipo textual.

También relacionado con esto parece revelador el hecho de que algunos docentes den por sentado que los textos a los que nos referimos y que “se comprenden” son textos literarios. No lo explicitan -quizá si lo hicieran se observaría una postura más clara en ellos-, pero actividades tales como “resumen por capítulo” o “contexto, época, autor”, permiten inferir que se está haciendo referencia a textos literarios.

En relación con las estrategias inferenciales, aparecen respuestas del tipo: “inferencia a través de imágenes” o “reconocer información implícita”, lo cual da cuenta de que se genera un espacio para el ejercicio inferencial. Queda por saber, nuevamente, cómo es que esto se realiza.

Frecuentemente aparece también, en una etapa posterior a la lectura, el proceso de **escritura**: “registro, informe”, lo cual es interesante si se piensa a ambos procesos como estrechamente ligados. Se menciona también la solicitud de resúmenes y cuadros conceptuales. Sin duda que la producción de estos textos exige antes la comprensión del texto dado, sin embargo nos preguntamos si el docente logra ver de manera independiente el proceso de comprensión, o necesariamente lo ve ligado a la escritura. En algún caso las propuestas de escritura son más amplias que las de lectura, dejándose de lado propuestas variadas para activar estrategias lectoras. Aparecen por otra parte actividades de **producción**, algunas directamente vinculadas con la lectura y comprensión: “resumen”, “cuadro conceptual”, “síntesis”, “esquema de contenidos”. Sin embargo, en otros casos el vínculo no está tan claro, y las propuestas de producción parecen confundirse con el proceso de comprensión: “debate”, “defensa (argumentación)”, o al menos no se explicita ningún límite entre ambas operaciones.

En otros casos lo que se solicita, vinculado con la producción, es la escritura de un texto “a partir del tema” del texto leído. Parecería entonces que el texto leído funciona sólo como disparador para la escritura, y no se contemplan los múltiples aspectos que hacen al hecho de construir sentido durante la lectura. No se menciona tampoco tipo de texto o género discursivo, que constituirían quizá criterios importantes para corroborar la comprensión. También se presentan aspectos directamente relacionados con la enseñanza del proceso de escritura (“manejo del lenguaje; registros; autocorrección”), lo cual corrobora lo que decíamos anteriormente acerca del desplazamiento del foco en la comprensión.

Algunos datos cuantitativos:

Docentes que incluyen actividades de escritura no directamente vinculadas con la tarea de comprensión: 11 (once)

Docentes que incluyen actividades de escritura vinculadas con la comprensión (por ejemplo resúmenes o síntesis): 8 (ocho)

Docentes que no incluyen actividades de escritura: 12 (doce)

En algunas situaciones los encuestados ordenan las actividades:

“1°. Diferenciación de tipos de textos (narrativo, expositivo y argumentativo): estructura y función, principalmente.” No queda claro si esto se realiza a partir del análisis de múltiples

2 También en un caso se menciona “identificar voces en el texto”, cuestión que se considera central en el proceso de comprensión, pero que tampoco tomamos aquí.

textos y desde estos dos criterios mencionados, ni cómo se conectaría con la actividad siguiente.

“2°. Lectura de textos expositivos cortos. Luego multiple choice sobre: tema, conectores, recursos, estructura, etc.” Se observa aquí que se toman aspectos importantes -ya mencionados- a tener en cuenta en el proceso de comprensión textual, aunque no está claro cómo se los aborda ni para qué.

“3°. Lectura de textos más extensos con temática relacionada a la modalidad. Análisis de paratextos de forma oral y grupal. Cuestionario acerca de los mismos tópicos que el multiple choice pero a desarrollar.” Parece inferirse de aquí que el cuerpo paratextual se analiza en un momento posterior a la lectura del texto mismo. También resulta llamativo que se sitúen primero los ejercicios de opción múltiple y luego los de preguntas abiertas. La lógica diría que el proceso debería realizarse a la inversa.

En definitiva, ninguno de los aspectos mencionados es ajeno al proceso de comprensión textual, pero parece haber cierto desorden (más allá de la enumeración) en el proceso de aplicación.

Por otra parte aparecen ciertos conceptos no tan claramente delimitados en su uso: “actividades de intuición para visualizar las habilidades metacognitivas”; “inferencia a partir de deícticos”; “reconocimiento de unidades lingüísticas”. Sin duda que la intuición, las habilidades metacognitivas, las inferencias y los deícticos son o procesos o componentes fundamentales en la comprensión, pero no se ven claros aquí ni los vínculos entre ellos ni, nuevamente, los propósitos de las actividades. O cómo se llevan a cabo. Tampoco de qué unidades lingüísticas se está hablando.

Por último, resulta llamativo el hecho de que frecuentemente se menciona la “comprensión” desde diversas variantes: “comprensión oral”, “comprensión por párrafos”, “comprensión de las organizaciones textuales”. Es decir, se plantea la comprensión como actividad y como si se diera en sí misma, con independencia de ciertos procesos cognitivos y de ciertas estrategias que la escuela debe promover.

Dos docentes responden escasamente a la pregunta acerca de sus propuestas de actividades. En un caso se señala la variedad de textos que se presenta a los alumnos: “publicidades atractivas de revistas, folletería de la Municipalidad...”, sin apuntar qué se hace con esos textos. En el otro caso se afirma que se solicitará a los alumnos “que compren un manual y a partir de ese momento la editorial elaborará las actividades de abordaje”. Otros dos docentes, luego de un par de alusiones a la lectura, dicen: “actividades en relación al texto”, y una tercera, “actividades lúdicas”. Podría uno de aquí inferir que dan lo mismo unas actividades que otras, que se improvisan, o bien que no se las ve con claridad.

Si las inferencias se consideran el núcleo de la comprensión humana y median en toda la actividad mental que tiene que ver con el discurso (Escudero, León 2007), parece importante preguntarse qué papel tienen en el aula, durante las clases en que se trabaja la comprensión lectora, las actividades pensadas para realizar el ejercicio inferencial.

En el caso de los datos que nos ocupan, en ningún caso se hace alusión a las inferencias en estos términos, y no habría elementos suficientes para pensar que las actividades que se mencionan hacen referencia en algún sentido a ejercicios inferenciales.

Ahora bien, como ya lo habíamos dicho, habría que ver en qué medida y cómo se construye el diálogo en el aula. Un docente que sepa realizar las preguntas adecuadas en el momento adecuado, o que sepa dar las “pistas” adecuadas, estará generando en sus alumnos posibilidades de elaborar inferencias. Si esto sucede o no sólo puede saberse a través de la observación de clases.

Otro aspecto a considerar son los tipos textuales. ¿Cuántos docentes mencionan como paso necesario en el proceso de comprensión textual la identificación de la organización textual? En principio no es lo mismo leer un texto de carácter narrativo que uno de tipo expositivo o argumentativo. Si la estructura (y aquí estamos usando el término como sinónimo de organización textual) funciona como clave de ingreso al texto -porque no es lo mismo disponerse a leer una crónica policial que un artículo de opinión acerca de la edad de inimputabilidad de jóvenes que transgreden la ley-, parece fundamental atender a ella de manera primordial en el proceso de “enseñanza” de la comprensión textual. Hay quienes van más allá y sostienen incluso diferentes tipos de funcionamiento cognitivo de acuerdo con el tipo de discurso (Escudero; León, 2007:326). Haciendo referencia nuevamente al proceso inferencial, se detienen en las inferencias causales -como característica universal del pensamiento humano- que siguen lógicas diferentes de acuerdo con el tipo textual (aunque aclaran los numerosos aspectos que están aún en investigación, como las características precisas de la actividad cerebral en cada caso)³. En este sentido, el tipo de discurso no juega un papel secundario en la formulación de inferencias; sin embargo la mayoría de las veces no parece visualizarse una aproximación a esta idea en los docentes de nivel secundario, o se tiende a identificar tipo de discurso de manera simplemente repetitiva y mecánica.

Estamos haciendo aquí referencia a las **estrategias superestructurales**, utilizadas por el lector para reconocer la organización global del texto. Si el lector posee este conocimiento, lo aprovechará para procesar con mayor eficacia el texto (Padilla, 2004). El docente conocedor de este proceso habilitará los espacios para proporcionar la información adecuada a su debido momento, por una parte, y para activar las estrategias mencionadas, por otra.

También en relación con los tipos textuales, aunque en otro orden de cosas, hay que señalar que hay docentes que frente a la pregunta que se les realiza sólo tienen en cuenta los textos literarios, y ello se comprueba frente a respuestas tales como “Poslectura. Trabajo de expresión plástica. Maqueta. Representación del mundo ficcional”. En otro nivel de concreción del texto hay que hacer alusión a los géneros discursivos. Sólo en una ocasión se hace mención al concepto bajtiniano: “Determinar género o tipo textual” (entendemos que la disyunción tiene que ver con dos posibles metas, no con interpretar ambos conceptos como sinónimos), y ya señalamos la importancia de éste en la comprensión del texto.

Por otra parte, si comprender un texto implica alcanzar el significado global de éste; si implica la representación de un *modelo de situación* (micromundo acerca del cual trata el texto, que se construye inferencialmente a través de la interacción entre el texto explícito y el conocimiento de mundo; Abusamra et al., 2010), para ello resulta relevante la capacidad de diferenciar entre información relevante e información secundaria. De hecho, señalan Abusamra et al. (2010) que la mayor cantidad de inferencias se llevan a cabo sobre la información principal; caso contrario se producen interferencias debido a la focalización en cuestiones menores.

La activación de la información relevante y la supresión de la irrelevante implican mecanismos desde los cuales se crea una estructura que representa el significado del texto. Intervienen en este proceso la memoria de largo plazo, la memoria de corto plazo y la memoria de trabajo. Si convenimos en que tanto estos procesos de jerarquización como las memorias intervinientes constituyen aspectos centrales en la comprensión

3 Ellos se detienen en los textos expositivos y narrativos. Los primeros requerirían “un mayor esfuerzo de procesamiento, puesto que necesitan generar mayor número de conexiones con la información causal antecedente”. Los segundos “buscan la información causal consecuente y parecen requerir de mayor esfuerzo a la hora de recuperar los conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo” (p. 325).

textual, las implicancias didácticas resultan evidentes. Sería necesario ejercitar estos procesos de jerarquización, activar los conocimientos previos contenidos en la memoria de largo plazo y en la memoria de corto plazo, y ejercitar la habilidad para sostener y elaborar información en la memoria de trabajo.

En este sentido Abusamra et al. (2008, citada en 2010:12) plantean como hipótesis que permitiría comprender y explicar la diferenciación entre buenos y malos comprendedores, la dificultad en los mecanismos de inhibición de información no relevante en los sujetos.. Existirían dos mecanismos importantes para la exitosa comprensión de un texto: la actualización y la inhibición. Las dificultades en este último provocaría una sobrecarga del sistema, que resultaría saturado y sin recursos disponibles. La otra cara de este proceso, claro, es la activación de la información importante del texto.

Podemos vincular directamente estos procesos con las **estrategias macroestructurales** (macrorreglas de van Dijk, 1978, citado por Padilla 2004), que entre otros involucran los procesos de omisión y selección⁴ (además de la generalización y construcción, para la elaboración de macro-ideas)

También Goodman en su concepción de lectura como proceso transaccional (1984 y 1996, citado por Padilla, 2004), considera que el lector selecciona del texto la información a su juicio más relevante de acuerdo con sus conocimientos y experiencias de vida y según el objetivo que guía su lectura.

Actividades vinculadas con estos procesos no se visualizan entre las respuestas de los docentes, aunque sí se menciona la identificación de “ideas principales” y, de manera previa a la lectura del texto, el sondeo sobre el conocimiento previo del lector, vinculado con el texto. Esto último, a través del análisis del paratexto, por ejemplo, que funciona como marco de interpretación, como esquema o pista de recuerdo.

K. Goodman (1984, citado por Padilla, 2004), por su parte, define las estrategias como *amplios esquemas que sirven para obtener, evaluar y utilizar información*, e identifica cinco de ellas: muestreo, predicción, inferencia, confirmación y autocorrección.

La integración de información textual con conocimientos previos, fundamental durante la comprensión, se realiza durante todo el proceso, pero el primer “momento” en el que podría activarse es en el muestreo, considerado desde la perspectiva de Goodman, como ya decíamos, como estrategia.

La activación del conocimiento de mundo, “alojado” en la memoria a largo plazo, puede considerarse un componente dentro de una estrategia más amplia, digamos, una microestrategia (por ejemplo, se activaría durante el muestreo). Sin embargo no sólo se trata de activar ese conocimiento de mundo, sino además, de hacerlo en el momento adecuado.

El docente debe entonces intervenir para lograr mayor eficacia en la realización de los procesos cognitivos, y para la adquisición y mejor uso de estrategias de comprensión.

En relación con la generación de inferencias, las basadas en el conocimiento exigirían una integración completa de la información textual con los conocimientos previos del lector, es decir, un auténtico trabajo de integración semántica (García-Madruga y Fernández Corte, 2008). Las estrategias inferenciales se producen en todo momento, a lo largo de toda la lectura del texto, y en todos los niveles (por ejemplo, las inferencias anafóricas estarían destinadas a lograr la coherencia local del texto), pero en el proceso de formación de lectores la escuela debe ejercitarlas; el docente debe generar no

4 Sería ésta la macro-estrategia más simple, según García-Madruga y Fernández Corte (2008), aunque disentimos con esta afirmación, ya que el proceso de jerarquización no solamente es muy complejo porque está condicionado por diversos factores, sino que además depende en gran medida de que el lector haya logrado construir un texto base y un modelo de situación (y viceversa).

solamente instancias- problema en las que el lector se vea ante el desafío de realizarlas, sino que además debe situarlo frente a estos procesos, explicitarlos, hacerlos visibles.

¿Qué papel tiene entonces la conciencia metacognitiva en el proceso de lectura? ¿Qué relación tiene con las estrategias de control? Entendemos que en la medida en que el lector sea consciente de lo que él mismo hace al comprender un texto, de las estrategias que lleva a cabo y de los modos y los momentos en que son más efectivas, el sistema de control opera con mayor eficacia. Este sistema propuesto por van Dijk y Kintsch funciona de manera interactiva con el procesador perceptual, el procesador lingüístico y el sistema de memoria, activando, dirigiendo y regulando las estrategias cognitivas para la comprensión.

En este sentido, el modelo multicomponencial de Abusamra et al. (2010) parece útil a la hora de identificar de manera clara y concreta los componentes que entran en juego en el proceso de comprensión textual. Aún a riesgo de divorciar aspectos que van entrelazados -y que incluso puedan mantener una relación dialéctica-, puede resultar útil una identificación -aunque con cierto carácter ficticio, insistimos- de aquellos procesos que se gestionan a nivel cognitivo y que son necesarios a la hora de comprender un texto. Un análisis en profundidad de éstos permitiría diseñar actividades con metas mucho más claras, que promuevan el desarrollo de competencias lectoras (Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., Cornoldi, C 2016: 4). En este sentido, los autores hacen especial hincapié en las habilidades metacognitivas, que permiten reflexionar sobre el propio proceso de comprensión. Entre estas habilidades estarían tres de los once componentes a los que antes aludimos: intuición del texto, flexibilidad y detección de errores e incongruencias. Pero lo que aquí importa es, en el ámbito de la metacognición, que “permite abordar la reflexión tanto sobre aspectos cognitivos como las estrategias empleadas, como así también sobre la autorregulación de los procesos de los propios comprendedores” (2016: 4). En este sentido resulta interesante preguntarse en qué medida los docentes pueden guiar a sus alumnos hacia un proceso de reflexión metacognitiva durante el proceso de “enseñanza” de la comprensión lectora. Esta tarea contribuiría a que los estudiantes “interioricen las estrategias que utilizan y anticipen, además, el conocimiento de cuáles son eficaces y cuándo es útil aplicarlas” (2016:9). Sin embargo los docentes no parecen ser conscientes de la importancia de esta reflexión. Insistimos en que se proponen actividades de manera mecánica, a menudo sin profundizar en los porqués. Y no hay evidencias acerca de que se oriente a los alumnos, nuevamente a través de una *buena* clase dialógica, hacia la reflexión sobre su propio plan de lectura, el monitoreo del proceso de comprensión o las estrategias más adecuadas.

Pregunta 3. (Tercer eje: Enseñanza)

(¿Cree usted que dispone de las herramientas básicas necesarias para trabajar la comprensión lectora con sus alumnos, o percibe alguna carencia en este sentido?) (Nos referimos a herramientas teóricas y prácticas; a conocimientos acerca de los procesos de comprensión lectora y acerca de metodologías de trabajo para desarrollar esta habilidad).

Los informantes fueron divididos en tres grupos:

1. Docentes que aseguran contar con herramientas básicas para trabajar la comprensión lectora.
2. Docentes que reconocen carencias en herramientas teóricas y prácticas en relación a la comprensión lectora.
3. Docentes que no responden la pregunta, depositan la responsabilidad en la actitud negativa de los alumnos y en la escasa variedad de manuales.

En relación con el primer grupo, los docentes aseguran contar con herramientas básicas para trabajar la comprensión lectora, aunque en algunos casos hacen mención a las instancias de lectura, sosteniendo la necesidad de acceder a capacitaciones que les permitan incorporar nuevas estrategias para abordar los textos.

El segundo grupo reconoce carencias teóricas, lo que impacta directamente en el proceso de “enseñanza” de la comprensión lectora; también creen necesaria la capacitación continua para mejorar la práctica docente.

El tercer grupo no responde a la pregunta; directamente considera que los problemas en relación a la comprensión lectora están asociados a la falta de interés de los alumnos, a la falta de bibliografía (manuales, fotocopias, libros) de lectura para los alumnos o al escaso acompañamiento por parte de los profesores de otras áreas.

Conclusiones

Si nuestro objeto de investigación es la *enseñanza de la comprensión lectora de textos científicos en la escuela secundaria*, podremos ya realizar una primera afirmación: el texto científico como objeto de enseñanza aparece de manera parcial en las aulas secundarias de Santa María.

Resta analizar dos variables más, vinculadas con la selección de textos en el nivel secundario: la adecuación de los tipos de textos y géneros discursivos al curso y edad de los estudiantes y la antigüedad en la docencia. En un sector de docentes de lengua parece no haber claridad en relación con conceptos tan trabajados en la escuela como los de tipo textual y género discursivo, por lo demás, categorías básicas de análisis y puertas de entrada ineludibles para la comprensión de un texto. Este sector se corresponde con un 30,5 % de la muestra analizada. Se considera que dicha muestra no es aún representativa, de manera que resulta necesario avanzar en la lectura de datos de un corpus más amplio.

Es probable que el conocimiento de categorías como las mencionadas derive más de la práctica que de la aproximación científica a las mismas.

En principio no parece haber relación directa entre la institución de formación de base y la claridad conceptual con respecto a tipos y clases textuales. Si bien insistimos en que la muestra no es aún representativa, será difícil tomar contacto en Santa María con muchos otros docentes formados fuera del IESSMa: grosso modo puede decirse que un 90% de los docentes en actividad actualmente se formaron aquí. Sin embargo la falta de claridad teórica a que nos referimos no parece estar ligada a ello.

Por otra parte son ocho los docentes que parecen identificar claramente la categoría “género discursivo”. Estamos hablando de un 35 %. El porcentaje no es tan bajo en términos relativos, pero sí lo es si consideramos que no ésta una cuestión menor, si se tiene en cuenta que el género, como “enunciado relativamente estable” que además surge de la praxis social, según Bajtin, constituye una vía primordial de acceso al texto.

Por último, hay que decir que el 30,5% que corresponde a los docentes que reconocen tipos textuales pero no los acercan a las prácticas concretas del lenguaje (cuestión que nos permitiría la categoría de *clase textual* o de *género discursivo*) resulta un porcentaje

interesante, en tanto y en cuanto hay una dimensión significativa de comprensión de la organización interna de los textos, pero aparece aún divorciada del contacto con la cultura y con las necesidades sociales, y ello parece ser, al día de hoy, una grieta que es necesario cerrar en las aulas. Se trata de trabajar con un lenguaje *situado*, concreto, que surge de las necesidades del hombre y vuelve a ellas.

En relación con el manejo de estrategias lectoras, parece claro que existe la *intuición* de éstas, pero no una consciencia clara acerca de cómo operan. Aparecen por una parte sugeridas ciertas etapas de la lectura: en algunos casos la lectura paratextual (en el marco de una prelectura) y la formulación de hipótesis, luego la lectura propiamente dicha que generalmente no se especifica en sus características, y finalmente la poslectura, que puede consistir en múltiples actividades. Son justamente estas “múltiples actividades” las que parece necesario ordenar y, más allá de eso, definir claramente en los *cómo* y sobre todo en los *porqué*.

En realidad el trabajo con el paratexto tampoco resulta del todo claro. ¿En qué consiste? ¿Cómo se lleva a cabo? Y sobre todo, ¿cuáles son los procesos cognitivos que comporta, razón por la cual valdría la pena “comenzar por ahí”?

Estrategias macroestructurales y microestructurales como las que menciona Van Dijk aparecen en términos de “identificar temas e ideas centrales”, en el primer caso, y en términos de identificación de conectores o en algún caso deícticos, en el segundo. No puede aquí visualizarse en qué medida se analiza cuál es la lógica que rigen esos conectores, cómo organizan el texto, en qué medida se comprende los vínculos que se establecen entre las ideas.

García-Madruga y Fernández Corte prueban a través de sus investigaciones las importantes relaciones entre la comprensión lectora y el razonamiento (procesos cognitivos de alto nivel), con el rendimiento académico. Y señalan que además, en comparación con la inteligencia, “estas variables cognitivas tienen un componente educativo más relevante ya que son más claramente fruto del aprendizaje escolar y permiten también una intervención educativa más fácil y eficaz” (2008:155). Inferimos de aquí que procesos implicados en la comprensión textual, como la metacognición, la elaboración de inferencias y el manejo de conocimientos previos, conjuntamente con su integración a la información aportada en el texto, pueden desarrollarse de manera explícita en el ámbito educativo. Pero para ello será necesario que primero sean los docentes quienes conozcan y comprendan profundamente estos procesos, para a partir de allí delinear actividades concretas, con propósitos claros.

Desde un punto de vista socio-histórico, trabajar seriamente la comprensión lectora en la escuela, sobre todo en los sectores más vulnerables, implica trabajar concretamente en la lucha hacia una mayor justicia y equidad social, no solamente porque se está brindando una herramienta central para el desenvolvimiento en los diferentes procesos sociales, sino además porque se está promoviendo un mayor desarrollo cognitivo y un profundo cambio psico-emocional en los sujetos.

Como señala Delia Lerner, “sabemos que en el aula rigen reglas implícitas (...) que establecen los derechos y obligaciones que docente y alumnos tienen en relación con el contenido; sabemos que hay una representación social fuertemente constituida (...) según la cual ciertas funciones son y deben ser ejercidas exclusivamente por el maestro” (1992:20)

Sabemos que hay regularidades de cierto tipo en los textos. El modo como los enunciados se entretajan entre sí (modos de encadenamiento prototípico de proposiciones), la manera en que se organizan no es diferente cada vez que el lenguaje se hace texto. Hablamos de ciertas secuencias base que podrían reducirse a cinco o seis. Según M. Adam (1992), cinco: narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa, dialogal. Las secuencias, que nunca aparecen puras sino combinadas, pero de las que a su vez

suele predominar una, funcionan como claves de lectura y de escritura. Los “tejidos” son diferentes y tienen su propia lógica. Los distintos tipos de secuencia exigen la puesta en práctica de operaciones cognitivas diferentes y modos diferentes de jerarquizar información, por ello se considera que su reconocimiento a la hora de leer o producir textos es decisivo. El modo como los docentes de escuelas secundarias de Santa María abordan la categoría “tipo textual” no parece responder a la intención de desarrollar estrategias superestructurales de lectura, sino a una tarea repetitiva, que está lejos de operar como clave de ingreso a la comprensión del texto.

No obstante, hay que considerar que en la construcción del dispositivo de investigación no se solicitó a los docentes que justificaran sus decisiones. Cruzar los datos obtenidos a través de encuestas, con entrevistas a los mismos docentes, podría arrojar luz acerca de por qué se propone tal o cual actividad, qué objetivo se persigue, cómo se pretende implementarla, o bien acerca de carencias en este sentido: no hay consciencia acerca de los procesos cognitivos implicados en la comprensión textual, tampoco acerca de las estrategias que se activan, y por ende no hay planificación clara de actividades en pos de una meta. En principio, de acuerdo con los datos obtenidos hasta el momento, nos inclinamos por esta hipótesis, pero no estamos en condiciones aún de comprobarla de manera definitiva.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raiter, A.; De Beni, R.; Cornoldi, C. (2010), *Test Leer para Comprender. Evaluación de la comprensión de textos*, Bs. As.: Paidós.
- Adam, J. Michel (1992), *Les textes: types et prototypes*, París: Nathan.
- Arnoux – Di Stéfano – Pereira (2016), “Puesta en escena discursiva”, en *La lectura y la escritura en la universidad*, Bs. As., EUDEBA.
- Bajtín, Mijail (1982), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., Cornoldi, C (2016), “Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos”, en *Interdisciplinaria*, 33, 1.
- Cartolari, Manuela y Carlino, Paula (2011), “Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio”, en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>, volumen 4, nº 7, julio–diciembre 2011, ISSN 2027 – 1174, Bogotá, Colombia, 67 - 86
- Escudero, Inmaculada; León, José Antonio (2007), “Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión”, en *Rev. signos v. 40 n. 64*, Valparaíso, 311-336. ISSN 0718-0934 *versión on-line*
- García-Madruga, Juan A. y Fernández Corte, Teresa (2008), “Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria”, en *Anuario de Psicología*, vol. 39, n.º 1, 133-157, Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia.
- Goodman, Kenneth S. (1982), “El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Bs. As.: Siglo XXI
- Lerner, Delia (1992), “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”, en *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Argentina: Paidós.

Padilla (2004), "Modelos procesuales de comprensión y producción escrita: fundamentos para una didáctica de las lenguas", en *La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas*, Maestría en Didáctica de las Lenguas, Tucumán: UNT, 175-193.

Perkins, David (1991), "Las clasificaciones literarias, ¿cómo se han hecho?", en *Theoretical Issues in Literary History*, Cambridge, Harvard University Press.

Solé, Isabel (1998), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

Profesoras: Alicia Condorí

Ana Inés Lizondo

N
o
v
i
e
m
b
r
e

2
0