

# VI Jornadas de Investigación en Humanidades Homenaje a Cecilia Borel

---

**Departamento de Humanidades**

Universidad Nacional del Sur

30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015



EDITORIAL  
DE LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL DEL SUR

---

VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel / Daiana Agesta... [et al.]; editado por Omar Chauvié ... [et al.]. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-987-655-222-6**

1. Humanidades. 2. Investigación. I. Agesta, Daiana II. Chauvié, Omar, ed.

CDD 300.72

---



Editorial de la Universidad Nacional del Sur |  
Santiago del Estero 639 | B8000HZK Bahía Blanca | Argentina  
[www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar) | [ediuns@uns.edu.ar](mailto:ediuns@uns.edu.ar)  
Facebook: EdiUNS | Twitter: EditorialUNS



Libro  
Universitario  
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes n.º 11723 y 25446.

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de los autores.

Queda hecho el depósito que establece la Ley n.º 11723.

Bahía Blanca, Argentina, julio de 2019.

© 2019, Ediuns.

**VI Jornadas de Investigación en Humanidades “Homenaje a Cecilia Borel”**  
**Departamento de Humanidades - Universidad Nacional del Sur**  
**30 de noviembre al 2 de diciembre de 2015**

**Coordinación**  
Lic. Laura Orsi

Declaradas de Interés Municipal por la ciudad de Bahía Blanca.

Declaradas de Interés Educativo por la provincia de Buenos Aires en la sesión del 4 de septiembre de 2015 Resolución n.º 1665/2015-, Expediente n.º 5801361392/15

**Autoridades**

**Universidad Nacional del Sur**

Rector: Dr. Mario Ricardo Sabbatini

Vicerrectora: Mg. Claudia Patricia Legnini

Secretario General de Ciencia y Tecnología: Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Directora Decana: Lic. Silvia T. Álvarez

Vicedecana: Lic. Laura Rodríguez

Secretario Académico: Dr. Leandro Di Gresia

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua: Lic. Laura Orsi

Secretario de Extensión y Relaciones Institucionales: Lic. Diego Poggiese

**Comisión Organizadora**

Srta. Daiana Agesta

Dra. Marcela Aguirrezabala

Dr. Sebastián Alioto

Lic. Carolina Baudriz

Lic. Clarisa Borgani

Prof. Lucas Brodersen

Lic. Gonzalo Cabezas

Dra. Rebeca Canclini

Lic. Norma Crotti

Srta. Victoria De Angelis

Lic. Mabel Díaz  
Dra. Marta Domínguez  
Srta. M. Bernarda Fernández Vita  
Srta. Ana Julieta García  
Srta. Florencia Garrido Larreguy  
Dra. M. Mercedes González Coll  
Mg. Laura Iriarte  
Sr. Lucio Emmanuel Martin  
Mg. Virginia Martin  
Esp. Andrea Montano  
Lic. Lorena Montero  
Psic. M. Andrea Negrete  
Srta. M. Belén Randazzo  
Dra. Diana Ribas  
Srta. Valentina Riganti  
Sr. Esteban Sánchez  
Mg. Viviana Sassi  
Lic. José Pablo Schmidt  
Dra. Marcela Tejerina  
Dra. Sandra Uicich  
Prof. Denise Vargas

### **Comisión Académica**

Dr. Sandro Abate (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Aguirrezabala (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Amar Sánchez (Universidad de California, Irvine)  
Dra. Marta Alesso (Universidad Nacional de La Pampa)  
Dra. Adriana María Arpini (Universidad Nacional de Cuyo)  
Dr. Marcelo Auday (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Fernando Bahr (Universidad Nacional del Litoral – CONICET)  
Dra. M. Cecilia Barelli (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Raúl Bernal Meza (Universidad del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Hugo Biagini (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dr. Lincoln Bizzozero (Universidad de La República, Uruguay)  
Dra. Mercedes Isabel Blanco (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Gustavo Bodanza (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Nidia Burgos (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Roberto Bustos Cara (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Mabel Cernadas (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Laura Cristina del Valle (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Eduardo Devés (Universidad de Santiago de Chile)  
Dra. Marta Domínguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Oscar Esquisabel (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)

Dra. Claudia Fernández (Universidad Nacional de La Plata – CONICET)  
Dra. Ana Fernández Garay (Universidad Nacional de La Pampa – CONICET)  
Dra. Estela Fernández Nadal (Universidad Nacional de Cuyo – CONICET)  
Dr. Rubén Florio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Lidia Gambon (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Ricardo García (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Viviana Gastaldi (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Alberto Giordano (Universidad Nacional de Rosario)  
Dra. Graciela Hernández (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Yolanda Hipperdinger (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Silvina Jensen (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dr. Juan Francisco Jimenez (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Mercedes González Coll (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Javier Legris (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dra. Celina Lértora (Universidad del Salvador – CONICET)  
Dr. Fernando Lizárraga (Universidad Nacional del Comahue - CONICET)  
Dra. Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires)  
Mg. Ana María Malet (Universidad Nacional del Sur)  
Prof. Raúl Mandrini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dra. Stella Maris Martini (Universidad de Buenos Aires)  
Dr. Raúl Menghini (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elda Monetti (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Rodrigo Moro (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Lidia Nacuzzi (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Ricardo Pasolini (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. As.)  
Dr. Sergio Pastormerlo (Universidad Nacional de La Plata)  
Dra. Dina Picotti (Universidad de Buenos Aires – CONICET)  
Dr. Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata – CONICET)  
Dra. M. Alejandra Pupio (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Alicia Ramadori (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Silvia Ratto (Universidad de Buenos Aires)  
Dra. Diana Ribas (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Elizabeth Rigatuso (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Lic. Adriana Rodríguez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Hernán Silva (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Marcela Tejerina (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Fernando Tohmé (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Fabiana Tolcachier (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Patricia Vallejos (Universidad Nacional del Sur – CONICET)  
Dra. Irene Vasilachis (CEIL – CONICET)  
Dra. María Celia Vázquez (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Daniel Villar (Universidad Nacional del Sur)  
Dr. Emilio Zaina (Universidad Nacional del Sur)  
Dra. Ana María Zubieta (Universidad de Buenos Aires – CONICET)

Anahí **Mastache**

Elda **Monetti**

(Editoras)

# **Enseñar y aprender en las instituciones educativas**

**Volumen 7**

## Índice

Enfoques y propuestas de enseñanza. Una mirada al interior de las propias prácticas .....	356
<i>Cristina Adrián</i>	
Algunas prácticas de participación política de jóvenes en la escuela media nocturna.....	363
<i>María Inés Barilá, Andrés Amoroso</i>	
Un análisis epistemológico de conceptos psicopedagógicos: el caso de 'modalidades de aprendizaje' y 'modalidades de enseñanza' de Alicia Fernández .....	370
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico</i>	
El aprendizaje en la escuela media nocturna: significaciones discursivas de los jóvenes .....	378
<i>Analisa Noemí Castillo, Betiana Mansilla</i>	
Las estructuras de participación de los estudiantes en un curso universitario.....	383
<i>Patrizia Coscia</i>	
Los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. Una experiencia de radio escolar .....	388
<i>Sandra Della Giustina</i>	
Las nuevas tecnologías de la información y comunicación y el aprendizaje escolar en el contexto educativo.....	394
<i>María Luján Fernández</i>	
Enseñar y aprender en la UNISAL.: experiencias de la Licenciatura en Educación .....	400
<i>Verónica García, Laura Loíacono, María José Lopetegui, Stella Maris Pérez, Héctor Rausch</i>	
¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee? Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula .....	407
<i>Clarisa Hernández</i>	
El Plan Fines 2 en Bahía Blanca: un análisis desde la experiencia de alumnos-tutores.....	413
<i>Vanessa Elizabeth Leiza, Natalia Romina Luque</i>	
La autoridad y la autonomía, sus sentidos.....	421
<i>Elda Monetti, Viviana Sassi</i>	

El juego como principio didáctico en la transición educativa: una aproximación a las distintas concepciones de juego .....	427
<i>Claudia Pechin, Silvana Franco, Adriana Garbarino</i>	
La relación pedagógica: una mirada desde el docente.....	433
<i>Nicolás José Prícolo, María Rosa Prat, Elda Monetti</i>	
Algunas reflexiones sobre experiencias realizadas a partir del Proyecto de Articulación puesto en marcha en la provincia de La Pampa en el año 2011 .....	439
<i>Silvia Haidé Prost</i>	
Jóvenes y escuela media nocturna: relaciones generacionales y aprendizaje .....	446
<i>Florencia Antonella Tobio</i>	
Ideas de universidad: el juego de lo serio o la fiesta de la crítica.....	452
<i>Guadalupe Urrutia, Facundo Ezequiel Martínez Cantariño</i>	
Lectura con Kamishibai: en busca de los narradores perdidos .....	460
<i>Verónica Marcela Zalba</i>	



# **¿Enseñamos a leer o enseñamos a comprender lo que se lee?**

## **Aportes de una investigación desde la Psicología Cognitiva para re pensar el trabajo en el aula**

Clarisa Hernández

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy

[clarisah@arnet.com.ar](mailto:clarisah@arnet.com.ar)

### **Presentación**

En este trabajo pretendo reflexionar sobre las posibilidades de encarar prácticas de enseñanza de la lectura que apunten a mejores procesos de comprensión a partir de los aportes de investigaciones en el tema, como por ejemplo los estudios locales que arrojaron un diagnóstico sobre dificultades lectoras en alumnos de nivel primario y secundario que realizamos con financiamiento de las SECTER-UNJu entre los años 2012 y 2015.

Así, más allá de la temática puntual de la comprensión de textos, en este artículo las preguntas me llevan a interrogarme sobre el valor agregado de las investigaciones científicas —cuyo objetivo central es la producción de conocimiento— en cuanto a derivaciones educativas prácticas que resulten en mejoras concretas. Esto me sirve a la vez para hacer un recorrido del propio proceso investigativo, desnudando sus vicisitudes y enfrentándolas en un intento de reflexividad epistemológica.

### **Dos investigaciones locales sobre comprensión lectora**

Interesada en conocer las prácticas de lectura en el aula, y con el objetivo de arrojar alguna luz sobre las posibilidades y dificultades de los alumnos en la comprensión de los textos, conformé un equipo con graduadas de Ciencias de la Educación y con un Profesorado de Letras para realizar dos investigaciones en el marco de las Convocatorias 2012 y 2014 de la Secretaría de ciencia y técnica de la UNJu. Así, con el propósito de detectar el nivel de lectura comprensiva y las dificultades que pudieran evidenciar los alumnos, se ejecutaron estos estudios en dos periodos, focalizando en escuelas primarias (200 alumnos de séptimo grado) de la ciudad de San Salvador de Jujuy, en la primera investigación y en escuelas secundarias (250 alumnos de segundo año) en el segundo estudio.

Este problema de investigación tuvo su fuente principal en la preocupación permanente de colegas docentes (y debo decir también la comunidad toda) sobre los evidentes problemas de lectura en los jóvenes, lo que se revela además en investigaciones formales a nivel nacional internacional (Abusamra *et al.*, 2010; Solé, 1993; León, 2010; León Cascón y García Madruga, 1989).

Como educadora y formadora de formadores, me preocupa fuertemente la posibilidad de que las trayectorias educativas de los estudiantes —en todos los niveles— puedan estar marcadas por déficits en la lectura, porque la escuela es no sólo donde se aprende a leer sino donde se lee para lograr otros aprendizajes. En palabras de Solé (1993) “desde ya hace algunos años, muchos autores vienen insistiendo en el paso trascendente y comprometido que se establece entre el aprendizaje inicial de la lectura y el uso de ésta como instrumento para el aprendizaje, es el paso de aprender a leer a leer para aprender”. Entonces, si los alumnos no pueden captar el significado de un texto o está disminuida la posibilidad de reutilizar la información para otros aprendizajes, su escolaridad puede verse afectada, como también su desempeño como ciudadanos plenos.

Para el desarrollo de ambos estudios adopté los marcos teóricos provenientes de la psicolingüística y la psicología cognitiva, con énfasis en el enfoque multicomponencial de la lectura de Abusamra *et al.* (2010), porque permite diferenciar once áreas implicadas en el proceso lector y porque en lo metodológico posibilita evaluar el desempeño del sujeto en cada una de ellas, con pruebas estandarizadas para el diagnóstico.

En este marco, *comprender* un texto difiere sustancialmente de *decodificarlo*, más allá de que este proceso último sea base indispensable para el primero. Tomando las palabras de Abusamra *et al.* (2010), decodificación es la habilidad que permite reconocer y nombrar correctamente las palabras de un texto e involucra menores recursos cognitivos y procesos más automáticos, mientras que la comprensión lectora o comprensión de textos es definida como la capacidad de alcanzar un significado global de los mismos, a través de procesos lingüísticos de alto orden como son la elaboración sintáctica y semántica de oraciones, la integración de la información y la realización de inferencias (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni y Carnoldi, 2010). Cualquier dificultad en algunos de estos subprocesos o áreas involucradas afectan la comprensión global de un texto, y por ende su utilización en la vida escolar y personal.

Otros autores, dan definiciones semejantes sobre el proceso de lectura comprensiva. Solé (op. cit.) por ejemplo dice:

Esta [nueva] forma de ver la lectura, acorde con los postulados del constructivismo y del modelo interactivo, cuenta con un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece activo a lo largo del proceso, enfrentando obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información que mediante la lectura ha obtenido.

En lo metodológico, apoyados en el paradigma empírico analítico, y con propósitos descriptivos y explicativos, evaluamos a los alumnos mediante pruebas colectivas de lápiz y papel diseñadas y baremadas por el equipo de Abusamra *et al.* (2010), las que hacen un *screening* o barrido rápido, detectando dificultades específicas en las áreas del modelo multicomponencial. Esta revisión muy rápida sobre las habilidades de lectura de textos informativo para obtener datos sobre posibles dificultades se utiliza en muestras amplias aunque su resultado sea más superficial que otro tipo de estudios. En las investigaciones usamos un *screening* de texto informativo, que consta del texto y diez preguntas de opción múltiple de cuatro respuestas cada una, que se puntúa de 0 a 10 puntos (un punto por cada acierto).

El puntaje obtenido posibilita establecer, según el baremo del si el alumno está por encima o por debajo del Puntaje de alerta, y también clasificarlo según su nivel lector (Óptimo, Suficiente, Débil o Muy débil). Además, tomando los porcentajes de respuestas por cada área del Modelo multicom-

ponencial se identifican las dificultades específicas: en la investigaciones que desarrollamos en Jujuy, se advirtió que hay áreas muy comprometidas, tanto en los alumnos de nivel primario como en los de nivel secundario, lo que podría indicar un déficit relativo en operaciones cognitivas importantes involucradas en la lectura, y que por las edades y el tiempo de escolaridad deberían estar en niveles más altos de logro.

Presento a continuación las tablas que organizan los datos en cada nivel del sistema escolar estudiado, en relación al Puntaje de alerta, a los Niveles de lectura y al desempeño general por área evaluada:

**Nivel primario. Estudio 2012-2013**

<b>Total de sujetos</b>	183	<b>Puntaje de alerta</b>	5 p
<b>Total bajo Nivel de alerta</b>	56	<b>% de sujetos en alerta</b>	51,93
<b>Totl en Puntaje de alerta</b>	39		
<b>Subtotal Alerta</b>	95		

Nivel lector	Cantidad	%	
<b>Muy débil</b>	65	35,52	62,00 %
<b>Débil</b>	48	26,23	
<b>Suficiente</b>	29	15,85	38,00 %
<b>Óptimo</b>	41	22,40	

Área evaluada	% correctas	% incorrectas
<b>Hechos y secuencia</b>	90	10
<b>Jerarquía del texto</b>	55	45
<b>Esquema básico y personajes</b>	76	24
<b>Hechos y secuencias</b>	72	28
<b>Jerarquía del texto</b>	61	39
<b>Estructura sintáctica</b>	56	44
<b>Cohesión anáfora</b>	73	27
<b>Inferencia</b>	57	43
<b>Semántica léxica-inferencia</b>	53	47
<b>Semántica léxica+inferencia</b>	50	50

Análisis discriminado por ítem:

nivel de dificultad según el área evaluada —Dificultad moderada 25% o más— Dificultad alta 30% o más

**Nivel secundario. Estudio 2014-2015**

<b>Total de sujetos</b>	255	<b>Puntaje de alerta</b>	4 p
<b>Total bajo Nivel de alerta</b>	26	<b>% de sujetos en alerta</b>	19,21
<b>Totl en Puntaje de alerta</b>	23		
<b>Subtotal Alerta</b>	49		

Nivel lector	Cantidad	%	
<b>Muy débil</b>	144	56,47	73,72 %
<b>Débil</b>	44	17,25	
<b>Suficiente</b>	46	18,03	26,26 %
<b>Óptimo</b>	21	8,23	

Área evaluada	% correctas	% incorrectas
Hechos y secuencias	72,16	27,84
Esquema básico	69,41	30,59
Hechos y secuencias/Jerarquía del texto	77,65	22,35
Cohesión/Esquema básico	80,00	20,00
Semántica léxica	36,86	63,14
Hechos y secuencias	70,59	29,41
Semántica léxica	63,14	36,86
Cohesión	76,08	23,92
Inferencias	23,92	76,08
Jerarquía del texto	37,25	62,75

Análisis discriminado por ítem:

nivel de dificultad según el área evaluada —Dificultad moderada 25 % o más— Dificultad alta 30 % o más

Desde luego que, dada la limitación metodológica de la prueba —y aquí inicio ya un proceso de reflexión sobre el propio estudio— considero que los datos obtenidos son un disparador de nuevos estudios, ya que no puedo generalizar los resultados ni determinar las razones de las dificultades que revelaron los estudiantes. No obstante, para los docentes implicarían un primer punto para la reflexión sobre la forma en que se trabaja la lectura en clase.

### **Un enlazamiento posible entre la producción de conocimiento y la intervención en las prácticas**

Más allá de la limitación metodológica mencionada y de que no se pudo dar cuenta de las causas de las dificultades encontradas, pretendo también hacer un proceso de reflexión sobre la investigación. De alguna manera subyacía desde el inicio una intención de recabar datos acerca de las prácticas de lectura comprensiva en el aula, pero esto se dificultó por cuestiones metodológicas no resueltas y por la capacidad operativa del equipo. Ahora bien, aunque no se hayan indagado acerca de las estrategias utilizadas por los docentes para trabajar la comprensión de textos en el aula, algunas interacciones con ellos en los Talleres de devolución de los resultados, me llevan a preguntarme si existe alguna relación entre estos bajos resultados en las áreas y los modos en que se enseña y se evalúa la comprensión, o con el sentido que se da a la lectura, pero para ello requeriría de otros dispositivos de investigación. Por ello, creo que estos resultados implicarían para los docentes al menos un primer punto para la reflexión sobre la forma en que se trabaja la lectura en clase. Así, y en aras de despertar esa reflexión, estos resultados de las investigaciones se han transferido en eventos científicos y en talleres y cursos con docentes (maestros, profesores, bibliotecarios).

Pero entonces me pregunto sobre el sentido de la investigación ¿se trata de aportar nuevo conocimiento para que luego el docente reflexione o de trabajar directamente en y para la mejora de las prácticas? En el caso de las dos investigaciones mencionadas focalizamos en el objetivo de conocer qué dificultades específicas se podían detectar en un grupo acotado de alumnos, con una mirada que podría calificarse de “descriptiva” y pretensiosamente “explicativa”. Y si profundizo un poco más en ello, no puedo esconder que una de las preocupaciones centrales de producir conocimiento al respecto de esta cuestión estaba ligada al deseo de ofrecer al docente posibilidades de mejora.

Desde el paradigma de investigación acción (IA) se orienta específicamente a la reflexión sobre las prácticas involucrando al propio actor, y una elección de este tipo podría haber significado un real

aporte de innovación, mejora o revisión de prácticas de lectura en las escuelas. Ahora bien, también me pregunto si es posible incidir de otras maneras aunque uno no se posicione en un paradigma de IA. O, lo que es lo mismo, ¿puede la Investigación producir un conocimiento que impacte concretamente en las prácticas más allá de su objetivo inicial de describir, o explicar, o comprobar, o interpretar?

Así, preguntarme por un valor colateral de un estudio es volver a pensar la Investigación en su conceptualización misma. Achili (2000) sostiene que la investigación científica es un proceso mediante el cual se construyen conocimientos válidos de un modo sistemático y riguroso acerca de alguna problemática, a partir de la indagación empírica. Entonces, ¿puedo sostener que la “mejora en el aula” puede devenir de este conocimiento válido generado por la investigación realizada? Si quienes desarrollan las prácticas de lectura en la escuela, conocieran el marco teórico, el metodológico y los resultados de estos estudios ¿podrían reflexionar acerca de lo que hacen en el aula? Asimismo, si la investigación científica, en tanto productora de saberes, “puede tener como finalidad no sólo conocer sino también transformar la realidad” (Rigal y Sirvent, Mimeo) el conocimiento científico debe ser superador del sentido común, tal vez puedo aportar a superar el sentido naturalizado de las prácticas de lectura, prácticas no cuestionadas y establecidas por el docente, independientemente de sus resultados.

En función de lo trabajado en los talleres de devolución a las escuelas participantes del estudio puedo sostener algunas premisas que avalan la idea de que se ha efectuado un aporte que podría servir de base para la mejora de las prácticas:

- Se detectó un importante interés y curiosidad respecto del marco teórico sobre comprensión lectora, al modo de un asombro del docente frente a su propio desconocimiento respecto de un proceso lector que consideraban comprendido. Es decir, se enfrentaron a una mirada sobre la lectura que iluminaba varios vacíos conceptuales.
- Se puso en evidencia una dificultad para definir “comprensión lectora” sin caer en una tautología o en la descripción de una concepción de lectura más bien mecánica.
- Los maestros advirtieron que no podían identificar competencias específicas (áreas) en el proceso lector que les permitieran avanzar en tareas potenciadoras de cada una, sino que se trabajaba en forma general.
- Se reveló que aquello que hacían en el aula en el convencimiento de ser una consigna para trabajar y/o evaluar la comprensión de un texto apuntaba a otras competencias
- Los docentes reconocieron que no tenían elementos para favorecer el desarrollo de las habilidades específicas que componen el proceso lector y que confundían lectura en general con comprensión lectora
- También advirtieron que les costaba elaborar preguntas que apuntaran a la comprensión global y profunda y que proponían actividades superficiales de identificación en el texto y no, por ejemplo, de realización de inferencias
- Evidenciaron asombro ante los resultados y dificultades detectadas en algunas áreas porque consideraban esas competencias evaluadas estarían en niveles más altos de logro, tanto en el grupo de clase en general como en algunos alumnos en particular.

Por otra parte, en otros cursos dictados sobre el tema, se reiteró el desconocimiento de los docentes, tanto de nivel primario como de nivel secundario, sobre las competencias específicas que involucran el proceso de lectura, y se detectó un alto interés en los marcos referenciales para explicar el mismo. Los docentes también se mostraron sorprendidos por la variedad de estrategias de trabajo en el aula que pueden apuntar al incremento de aspectos puntuales involucrados en la comprensión, y que favorecerían los procesos cognitivos de más alto orden. En este punto tampoco puedo suponer que la participación en el curso haya resultado en una innovación, solo puedo pretender que la reflexión lograda durante el mismo fecunde en la tarea cotidiana.

### ¿Enseñamos a leer comprensivamente?

Vuelvo casi sobre el título, y voy cerrando con la misma pregunta, convencida de que no tengo más respuestas que otras preguntas. Me quedo con un supuesto provisorio de que hay que revisar las actividades de lectura en el aula, las consignas, los sentidos que orientan la tarea del docente, porque más allá de la cantidad de factores (sociales, culturales, subjetivos) que pueden impactar en la capacidad de lectura de un sujeto, la escuela sigue siendo el espacio privilegiado donde se lee, y se lee para aprender. Los resultados obtenidos generan preocupación y más interrogantes, y tal vez... digo sólo tal vez, no estemos enseñando a leer comprensivamente.

Por eso, ya en las etapas finales del segundo estudio, y más allá de haber podido aportar algún conocimiento válido para nuestro medio, me permito revisar todo lo hecho y convencerme de que es posible seguir investigando este problema desde otras perspectivas y con otras lógicas de investigación, desde las que me sienta más cerca de aportarle más a la escuela, al colega docente y al estudiante.

### Bibliografía

- Abusamra, V.; Cartoceti; Ferreres, A.; Raitier, A.; De Beni, R. y Carnoldi, C. (2009). “La comprensión de textos desde un enfoque multicomponencial. El test «leer para comprender»”, *Ciencias Psicológicas*, vol. III n.º 2, Buenos Aires, Prensa Médica Latinoamericana, pp. 193-200.
- Abusamra, V.; Ferreres, A.; Raitier, A.; De Beni, R. y Carnoldi, C. (2010). *TEST Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos*, Buenos Aires, Paidós.
- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Ed.
- Hernández, C. (2015). “Indagación acerca de la comprensión lectora en jóvenes estudiantes de nivel medio en Jujuy: un relevamiento de sus posibilidades y dificultades”, Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que Hacen Investigación desde la Escuela*. En prensa.
- León Cascón, J. A. y García Madruga, J. A. (1989). “Comprensión de textos e instrucción”, *Cuadernos de pedagogía*, n.º 169, pp. 54-59.
- León, J. A. (2010). “¿Por qué las personas no comprenden lo que leen?”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, n.º 7, pp. 117-135.  
Disponible en:  
[http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_530df80e7700c.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530df80e7700c.pdf).
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2007). “La naturaleza de la investigación social”, en: Rigal, L. y Sirvent, M. T. *Metodología de la Investigación social. Diversos caminos de construcción del conocimiento*, Buenos Aires, (2015, Manuscrito en revisión)
- Solé, I. (1993). “Estrategias de lectura y aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 216, pp. 25-27.