

El lugar del conocimiento y la comprensión en las prácticas docentes del área de las ciencias sociales y naturales

Claudia Ferro y Andrea Cano

Palabras clave: habilidades cognitivas, mediación pedagógica, áreas curriculares

1. Para entrar en tema

Como el resto de las instituciones sociales, la escuela es un espacio atravesado por tradiciones y costumbres visibles en los diálogos y la praxis de los actores que en ella intervienen. Es poco frecuente que se las discuta o que se reflexione en torno a ellas y, a modo de dogmas, constituyen una especie de mitología institucional que rige las interacciones y la producción pedagógica: que la comprensión es un problema y que su solución involucra a los profesores de Lengua y literatura constituye un ejemplo. En esta investigación hemos tratado de hacer foco en esta afirmación para ponerla en juego con las representaciones y la generación de insumos pedagógico-didácticos por parte de docentes de educación secundaria de escuelas de los departamentos de Maipú y Guaymallén.

Hemos realizado una investigación cualitativa de carácter exploratorio intentando responder estos interrogantes: ¿hacia qué aprendizajes conducen nuestras prácticas de enseñanza? Y específicamente en relación con el aprendizaje de la comprensión, ¿cuáles son las representaciones de los docentes a cargo de unidades curriculares de ciencias (sociales y naturales) en torno a la comprensión lectora y a los desempeños lectores de los estudiantes, representaciones a partir de las cuales se generan los modos de enseñanza que se valen de la lectura para abordar sus objetos específicos de estudio? Nos hemos valido de entrevistas a docentes y del análisis documental de materiales provistos por ellos mismos: evaluaciones, guías de actividades y trabajos integradores y los hemos analizado a la luz de las nociones de capacidades (Perrenoud, 1998), interdisciplina (Najmanovich, 2008) y conocimiento y comprensión (Perkins, 1999) desde una perspectiva didáctica (Cassany, 1994).

Los resultados no pretenden ser generalizadores de la situación de la enseñanza en la totalidad de las escuelas pero sí queremos hacer evidentes qué se piensa y cómo se actúa ante este tema. Las entrevistas se hicieron en torno a las representaciones relativas a los emergentes problemáticos de la enseñanza/aprendizaje y el análisis de materiales se focalizó especialmente en los objetivos y consignas allí plasmados. En ambos casos se trató de visibilizar tradiciones operantes en la enseñanza de la comprensión en la escuela con la esperanza de que sean puestas en tela de juicio y se abra el camino hacia una intervención educativa más eficaz.

2. La enseñanza de la lectura: una asignatura pendiente en la escuela

Claramente, la lectura es un fenómeno multicausal. En su práctica intervienen cuestiones de índole sociocultural, psicológicas y madurativas, económicas, culturales, pedagógicas y didácticas.

La matriz didáctica de la lectura fue establecida desde comienzos del siglo XX, tiempo en que el paradigma mecanicista generó el modelo de destrezas o ascendente. Lo que se sabía por aquel entonces sobre procesos cognitivos era muy limitado y en nuestro país la escuela tenía como fin la generación del colectivo ideológico nacional en el contexto de la inmigración europea, objetivo para el cual bastaba la lectura en el modo en que se realizaba:

La concepción de lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales y primarias, que son las que se ha considerado importantes, es decir, discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar las palabras correctamente, entender todas las palabras de cada texto. En cambio, los lectores hemos tenido que espabilarnos por nuestra cuenta con las destrezas superiores (Cassany, 1999, pp. 194-195).

Adelantado el siglo XX, el cognitivismo se aplicó entre otros objetos al análisis del acto de leer y permitió el avance hacia nuevos modelos de lectura que hoy conocemos como descendente¹, interactivo y proposicional y que didácticamente la desagregaron en instancias, es decir, momentos sucesivos en que se realiza la lectura, y en niveles, esto es, grados de complejidad en el abordaje desde lo explícito hasta lo implícito del texto. De modo eficiente, instancias y niveles se observan en el desempeño del lector experto y se sintetizan en el modelo interactivo de lectura.

Se lee incursionando en distintos niveles de los materiales y realizando diferentes actividades cognitivas e incluso motrices: el lector aborda la superficie textual (lectura literal), completa los vacíos naturales que el texto presenta (lectura inferencial) valiéndose de sus saberes previos y estableciendo relaciones de distintos tipos (temporales, causales, etc.), criticando y valorando el contenido a la vez que monitorea el avance en la ejecución de la tarea (lectura crítico-valorativa).

El modelo interactivo (Solé, 1987; Canet Juric, 2005) asocia estos niveles a estrategias específicas: así, el nivel literal corresponde más bien a la realización de estrategias perceptivas; el inferencial, al juego de la memoria de corto plazo y el último, al monitoreo de la tarea que realiza el lector experto cuando advierte que va comprendiendo y continúa leyendo o se detiene y relee cuando esto no es así. El propósito de la tarea se cumple cuando es posible conservar en la memoria de largo plazo la macroestructura correspondiente a lo leído.

La lectura conforma un binomio natural con la comprensión. Esto aplica sobre todo al lector experto, aquel que pudo superar las limitaciones didácticas que se menciona en la cita precedente de Cassany. En las escuelas, en cambio, el lector novato o en formación

¹El modelo descendente (*bottom up*) (Gough) considera que en la lectura los procesos cognitivos de orden superior se articulan y dirigen hacia los procesos de orden inferior, en una dinámica de anticipaciones y monitoreo constantes. Se basa en las claves de comprensión que aportan los distintos subsistemas desde los que se construye el texto (gráfico, fónico, morfosintáctico, léxico-semántico). Por su parte, el interactivo (Rumelhart) sostiene que la comprensión es el resultado de un flujo de movimientos que se inician con un input visual que dispara la activación de diversas fuentes de información (grafofónica, morfológica, sintáctica, semántica, pragmática) que interactúan de diversas maneras. Finalmente, si el trabajo fue eficiente, se construye en la mente del lector la idea comunicada por el autor y contenida en el texto. El modelo proposicional de van Dijk y Kintsch describe la comprensión como la relación entre las microestructuras, que contienen segmentos informativos y la macroestructura, que recoge el sentido global de lo expresado.

debería contar con la asistencia del docente para superar las limitaciones propias y las dificultades de los materiales para comprenderlos.

Una didáctica ideal de la lectura distingue metodológica y sistemáticamente entre las tareas de *skimming* y *scanning* —focalización o mirada global— (Cassany, 1999) y se aplica de manera intensiva a textos breves, con múltiples relecturas y orientaciones para la adecuada interacción con estos materiales. La intención es que, por fuera de la institución escolar, el lector vaya adquiriendo experticia al abordar textos extensivamente (completos, complejos, extensos, naturales, en función de propósitos diversos). La mirada didáctica debería extenderse a la forma en que piensa el cerebro humano, es decir cómo se realizan los procesos mentales de nivel superior, cómo se incrementan las posibilidades de pensamiento y por tanto las conexiones neuronales, porque en definitiva el desempeño en la comprensión, general o lectora, depende de poner en juego anticipaciones, predicciones, decodificación, memoria, inferencia, análisis, síntesis, entre otras cosas, posibilitando reconstruir un sentido que tiene que ver un amplio espectro polifónico que no termina en las palabras escritas.

Los docentes, consciente o inconscientemente, adhieren a la idea contenida en la cita de Cassany que encabeza este marco: si reconocen letras y palabras pueden comprender lo que dicen los textos. Y probablemente esto es así dado que así también fueron formados. Esta repetición de matrices, que tal vez dio algunos resultados “útiles” diez o veinte años atrás, hoy es a todas luces anacrónica e inoperante: así como no basta ya con repetir datos y conceptos, tampoco basta leer de corrido un texto para comprenderlo.

3. Comprender y conocer: ¿cuál es la cuestión?

Entre las diversas taxonomías de las habilidades cognitivas destaca por su claridad y operatividad la de Bloom, que presenta de manera esquemática las capacidades más simples a las más complejas. Es cierto que ha recibido críticas desde el campo del cognitivismo y las neurociencias y que ha sido asociada muy fuertemente con el conductismo, sin embargo, ha actuado como un esquema organizador proponiendo líneas concretas para el trabajo docente. A lo largo del tiempo, ha habido diferentes reformulaciones de esta clasificación², por las cuales se han cambiado dominios cognitivos (conocer y recordar, por ejemplo). El último cambio importante que se le ha efectuado es la asociación de la taxonomía con las habilidades digitales. Todo esto no obsta para que sea utilizada por muchos docentes a la hora de pensar en sus prácticas y planear sus materiales.

Los dominios más básicos del campo cognoscitivo son el conocimiento y la comprensión. Perkins (1999) menciona a modo de tríada los saberes escolares: conocimiento, habilidad y comprensión. Pero mientras los dos primeros son fácilmente aprehensibles para la actuación didáctica [“el conocimiento es información a mano. Nos sentimos seguros de que un alumno tiene conocimientos si puede reproducirlos cuando se lo interroga [...] Las habilidades son desempeños de rutinas a mano” (p. 4)], la comprensión “demuestra ser más sutil” (p. 4) e incluso más difícil de definir y, en consecuencia, más ardua de abordar pedagógicamente.

² Numerosas objeciones a la taxonomía se explican a la luz de sus traducciones al español: varias capacidades expresadas en términos distintos en inglés han sido traducidas al español empleando los mismos términos.

Parece claro que los docentes interactuamos mejor con los conocimientos que con las habilidades. De esto es responsable, en buena medida, la propia historia formativa de cada uno. Pero la demanda cultural actual exige abordar las capacidades, echando mano de nuevas herramientas —incluso creando las que hacen falta— y dejando de lado las tareas tan aceitadas a lo largo de los años, que se basan en la transferencia de información.

4. Un mundo de representaciones: haciendo las preguntas correctas

La lectura de la realidad está llena de representaciones sociales; estas son guías de la acción y comprensión del entorno social y representan un marco que delimita niveles y alcances de la comprensión de los acontecimientos y actuaciones sociales. Dado que se manifiestan en las prácticas y el lenguaje, cuando se intenta de alguna manera reconstruirlas es muy importante hacer las preguntas correctas.

Intentamos describir cuáles son las representaciones de los docentes en torno a la comprensión lectora y en este ejercicio cognitivo, también conocer los modos de enseñanza, las acciones didácticas desplegadas que se valen de la lectura para abordar los objetivos propuestos en un determinado dispositivo didáctico.

Las representaciones sociales expresan las relaciones que las personas mantienen con el mundo y con los otros, su función es simbólica y proporciona, como anticipamos, modos para codificar y categorizar el mundo de la vida. La aproximación a las representaciones sociales se constituye en un aparato teórico heurístico para profundizar en el conocimiento de las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de vida y, en este caso particular, que orientan las prácticas pedagógicas en determinadas disciplinas. Estas representaciones poseen un gran volumen de información, imágenes, opiniones, actitudes, ritos, técnicas, costumbres, modas, sentimientos, creencias, miedos, entre muchas otras sensaciones y nociones que forman parte de la complejidad social de los seres humanos.

Serge Moscovici (1969, en Mora, 2002), definió las representaciones sociales como

Sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios [...] No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad. [...] Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

En educación se traducen en diferentes prácticas educativas; la enseñanza no es ajena al marco social en el que se desarrolla. En relación con esto, los procesos de comprensión no resultan un tema meramente cognoscitivo: la realidad histórico-social imprime significación en el aprendizaje y en la enseñanza.

En este punto cabe recordar que la educación es una práctica social sumamente compleja colmada de representaciones sociales que los docentes, en muchos casos, comparten, discuten, adhieren, combaten, recrean y difunden en el cotidiano de la escuela. Estas pueden observarse plasmadas en los dispositivos pedagógico-didácticos propuestos para la enseñanza, como son las guías de estudio y los trabajos prácticos, entre otros, y en

los instrumentos que se ponen en juego a la hora de evaluar los desempeños logrados por los estudiantes.

Sin duda, las representaciones sobre cómo se desarrolla la comprensión en general, y la comprensión lectora en particular, tiñen los modos de enseñanza que proponen los docentes. En sus prácticas pedagógicas se observaron materiales para la enseñanza en donde era inadecuada la organización en complejidad creciente en relación con las capacidades de pensamiento superior o cognitivas, también un ida y vuelta sobre las mismas capacidades, como un círculo interminable de lo fáctico, lo evidente y sin llegar a los escalones más altos, en lo que respecta a complejidad directamente. De todo esto se desprende la necesidad de realizar las preguntas correctas, con lo que queremos hacer hincapié, que para reconstruir la representación en torno a la comprensión tuvimos que saber qué conocían los docentes sobre esta capacidad, cuáles eran sus creencias o “mitos”, también sus opiniones, sentimientos y actitudes.

Para la construcción de los datos, como se anticipó, definimos las matrices en sus diferentes niveles y nos centramos en el de anclaje. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista por tópico de conversación. Los tópicos propuestos fueron “qué es comprender en general”, “qué es comprender textos”, “qué disciplina debe desarrollar la capacidad de comprensión lectora”, “cómo comprenden los estudiantes lo que leen”, “cómo es la propuesta de mediación de la comprensión lectora que usted realiza a los estudiantes”. Centralizamos la conversación en un número preciso de tópicos para delimitar las respuestas a los aspectos que más contribuyeran a la reconstrucción de las representaciones sobre la comprensión lectora en las disciplinas.

5. Resultados del análisis de las entrevistas

5.1. Primer tópico: qué es comprender, en general

En relación con este primer tópico encontramos un gran número (el 70%) de respuestas como “comprender es entender”. Pero ante el pedido de mayor precisión del término, solo un porcentaje menor vinculó la explicación con argumentos relacionados con el proceso mental de pensamiento involucrado en la comprensión (20%). Un 10% respondió valiéndose de verbos relacionados con el procesamiento de información.

5.2. Segundo tópico: qué es comprender textos

Las respuestas para este segundo tópico están muy apegadas en el discurso a lo transmitido durante los últimos años en diversas instancias formativas. Tal vez por esto aparecieron en las respuestas palabras como “lectura crítica y reflexiva”, “leer relacionando ideas”, “reconstruir el sentido del texto”, además de otras como “identificar información relevante”, “jerarquizar información”, “reponer lo que el autor quiso expresar”, con mayor frecuencia. Cabe aclarar que en ningún caso se hizo referencia a la inferencia como proceso implicado en la comprensión y en muy pocos a la anticipación o predicción como acción previa al proceso de lectura propiamente dicho.

5.3. Tercer tópico: qué disciplina debe desarrollar la capacidad de comprensión lectora

Un amplio porcentaje de docentes (76%) eligió la opción “Lengua y Literatura”. Solo el 24% respondió que el enfoque de enseñanza formulado en la actualidad en el sistema

educativo nacional propone que la comprensión lectora es una capacidad que debe desarrollarse en todas las áreas.

5.4. Cuarto tópico: cuál es la propuesta de mediación de la comprensión lectora

Este tópico representó el mayor desafío a la hora de sistematizar las respuestas obtenidas, ya que las mismas no pudieron categorizarse en situaciones genuinas de comprensión lectora ni respondían a formatos legitimados para trabajar esta capacidad por autores calificados. Por lo contrario, en un porcentaje de 75%, los entrevistados describieron su trabajo de mediación como una acción previa, ligada principalmente a la elaboración de guías de trabajo, formadas mayoritariamente por preguntas de tipo fácticas, que se pueden responder con una definición, con dato o con un hecho. Los estudiantes pueden encontrar las respuestas a estas preguntas haciendo el ejercicio de “cortar y pegar” las palabras expresadas en el texto sin más acción ni proceso.

El 25 % restante vinculó su mediación con el proceso de comprensión del texto en acciones realizadas durante y después de la lectura del texto, nombraron acciones como: búsqueda de palabras desconocidas, identificación de ideas principales, brindar apoyo a la comprensión a través de reposición de conocimientos o relaciones que subyacen a lo expuesto en el texto, esta acción está en íntima relación con el proceso de inferencias, que tal vez podríamos describir como un “proceso de inferencia con apoyo del experto”.

6. Resultados del análisis documental

6.1. Los objetivos

Hemos considerado los objetivos que encabezan los materiales de la muestra desde los siguientes ángulos:

- a) en cuanto a la forma: frecuencia de aparición, localización en el documento, expresión y
- b) en cuanto al contenido: extensión, coherencia interna y asociación con el desarrollo de capacidades cognitivas de conocimiento y comprensión.

Es posible advertir baja presencia de los objetivos en el resto de la información contenida (ocho sobre treinta y nueve dispositivos didácticos enuncian los objetivos de la realización de la tarea frente a las consignas, que se registran en la totalidad de ellos). Podría inferirse que se entiende que un material didáctico debe estar obligatoriamente compuesto por las tareas y aleatoriamente por otro tipo de información didáctica.

Es alto el porcentaje de materiales pedagógicos que carecen de la expresión de objetivos. En la muestra, 15 documentos enunciaban los objetivos. De ellos, la totalidad lo hacía en el comienzo de la propuesta, valiéndose del infinitivo en su expresión y ninguno se vinculaba con los criterios para su evaluación.

En cuanto al *dominio* involucrado en los objetivos, hay un notorio predominio del área cognitiva; solo tres de ellos se orientan a la toma de posición personal respecto del tema propuesto en el material. De todas formas, en este último caso en los materiales no se observan actividades cuyo resultado sea la valoración esperada por los docentes. Esta situación es frecuente: los objetivos no suelen coincidir con las tareas que se proponen y, en la mayor parte de los casos, no se vinculan con la zona de mediación pedagógica.

Tal como afirmamos en párrafos anteriores, los objetivos marcarían el punto de llegada hacia un saber después de la enseñanza, incursionando en la zona de desarrollo potencial del estudiante. A partir del diagnóstico, el docente estipula qué debe aprender el estudiante y formula los objetivos correspondientes a su planificación. Los objetivos responderían a la pregunta por “qué-no-se-sabe-y-se-debe-saber”. Las actividades concretas, por su parte, permiten el desempeño autónomo del alumno, en la medida en que son tareas que, en general, pueden hacer porque se corresponden con saberes ya adquiridos hasta llegar al espacio de la mediación pedagógica, el núcleo de la enseñanza en donde el docente instala el andamio metafórico para posibilitar el avance en la construcción de nuevos esquemas cognitivos. Las consignas deberían ser en un todo coherentes en primer lugar con los objetivos propuestos.

6.1.1. Objetivos que se relacionan con el conocimiento y la comprensión

En los objetivos que pueden leerse predominan (73%) los dos dominios iniciales de la taxonomía de Bloom: *conocer* y *comprender* frente a *aplicar*, *sintetizar* o *evaluar*. En este sentido, se convalidaría la persistencia del modelo de transferencia de información y las tradiciones escolares que, siendo propias del siglo XIX, se continúan, vigorosas, en el XXI.

En el dominio *conocer* predominan las tareas relacionadas con la selección y el reconocimiento como habilidades principales. Por su parte, el dominio *comprender* muestra una notable presencia de la habilidad de relacionar, lo cual supondría coherencia con el dominio anterior de manejo de información.

6.2. Las actividades

Las consignas registradas en los materiales que constituyen la muestra presentan algunas particularidades que analizaremos a continuación. Hemos considerado un total de 229 consignas distribuidas en 37 instrumentos.

Contra lo que cabría esperar, leer no es la tarea que se solicita con mayor frecuencia: menos del 50% presentan tareas de lectura y se ubican en el comienzo o en medio de los materiales; a la vez, aparecen como una tarea no mediada. En ocasiones, se acompaña con indicaciones del tipo “Lee atentamente/detenidamente/con atención” pero, la mayor parte de las veces, lo que se indica es el objeto de abordaje (“este texto/este cuento/esta página web”). Creemos que, en este sentido, subyace en las representaciones docentes la idea de lectura ascendente y constituiría un saber tácito (Perkins, 1999), ya que contra lo que algunos docentes expresaron a la hora de las entrevistas, no hay acompañamiento en la realización.

La tarea presente con mayor frecuencia consiste en la respuesta a preguntas (64 sobre 229 consignas). Aquí nos parece llamativo el hecho de que no siempre están presentes las consignas; directamente se colocan preguntas y se espera que los estudiantes las respondan. A la vez, de manera predominante se interroga sobre elementos fácticos, que pueden responderse por transcripción de pasajes textuales con lo cual no se estaría promoviendo más que el abordaje superficial. De este modo, con esta propuesta tampoco se lograrían objetivos afines al desarrollo de la capacidad de comprensión; lo cual concuerda con la ausencia en los materiales de registros de objetivos, pero se opone a las representaciones que se tienen respecto de este tópico.

Finalmente, en orden de frecuencia se solicita a los estudiantes actividades de producción. *Explicar* y *expresar*, habilidades correspondientes al dominio de la

comprensión según la taxonomía de Bloom, suman un total de 36 consignas. En este sentido, consideramos valiosa su presencia, aunque nuevamente advertimos la falta de mediación y la omisión de los criterios de validación de las producciones para promover su logro.

7. Conclusiones

Las representaciones en relación con la comprensión en general están ligadas a fuertemente al sentido común y no al pedagógico didáctico que implica el desarrollo de la capacidad de comprensión, es decir que se sostiene con conocimientos socialmente compartidos pero no necesariamente legitimados a nivel científico. Resultan expresión del más genuino sentido común pero distan de la argumentación pedagógica necesaria para constituirse en un saber epistémico.

Del análisis y triangulación de datos se desprende que la comprensión lectora no se representa como un proceso con acciones específicas y organizadas que pone en juego otras habilidades y capacidades, es decir, otros procesos mentales. Entonces es de esperar que los desempeños de los estudiantes sean bajos y no alcancen la complejidad esperada en los diseños curriculares para el nivel secundario.

Sigue sosteniéndose, a pesar del trabajo en la formación pedagógico-didáctica del enfoque de enseñanza por capacidades desarrollado por el Estado Nacional, que la comprensión lectora es un trabajo de la disciplina de Lengua y Literatura principalmente. Quizás esto tenga que ver con que la formación docente inicial no ha podido superar la división por áreas de conocimiento y, por tanto, tampoco ofrece modalidades de aprendizaje en donde las capacidades se desarrollen en forma transversal como se pretende su enseñanza. Si la idea es cambiar los formatos de enseñanza otorgándoles mayores significados y argumentos, se deberá ocuparse fuertemente en la construcción de representación pedagógica didáctica argumentada en la base de conocimientos científicos, que se utilicen como argumento para la toma de decisiones en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora o de cualquier otra capacidad fundamental.

Se pudo establecer representaciones, según lo expresado por los docentes participantes, relacionadas con una conceptualización de baja complejidad sobre el proceso de comprender, que no permitía desarrollar las acciones mentales necesarias para comprender por parte de los estudiantes. Esta quizás sea la causa de los bajos desempeños.

Con gran frecuencia, en el ámbito de las ciencias —sociales y naturales—, los profesores no suelen prestar atención a los textos que contienen la información que pretenden transmitir o lo hacen muy superficialmente. Pero tampoco estarían preparados para acompañar, con su acción didáctica y/o con los materiales pedagógicos, el proceso comprensivo de sus alumnos, a partir de su falta de formación en la lectura como un objeto de enseñanza, procedimental por naturaleza³. Paradójicamente, es en estas áreas curriculares donde más se lee materiales diversos (manuales, enciclopedias, libros de ciencias, impresos y digitales).

³ Numerosas objeciones a la taxonomía se explican a la luz de sus traducciones al español: varias capacidades expresadas en términos distintos en inglés han sido traducidas al español empleando los mismos términos.

En relación con los materiales, dentro de los aspectos positivos, podemos señalar que los materiales no parecen improvisados; están correctamente diagramados, son variados, intentan incorporar insumos digitales lo que sería evidencia del compromiso por parte de los docentes con respecto a la tarea de enseñar. Igualmente, en los objetivos registrados no hay confusión con propósitos de enseñanza, están orientados al desarrollo de capacidades de los estudiantes. Además, consideramos posible que los profesores realizan una tarea de acompañamiento didáctico oral, sin registro en los dispositivos analizados.

Todas las situaciones señaladas se explicarían a la luz de las representaciones de los docentes entrevistados. En primer lugar, no distinguen entre conocimiento y comprensión. Podríamos explicar este síntoma, desde el punto de vista del léxico disponible, en el que cuenta con mayor circulación conocer que comprender: los sintagmas “sociedad del conocimiento”, “conocer es poder” no alternan con “sociedad de la comprensión” ni con “comprender es poder”. Tal vez, en las representaciones se aúnen ambas acciones —que, como hemos repetido, corresponden a dominios cognitivos diferentes, aunque íntimamente relacionados—.

La ausencia de acciones de enseñanza de la comprensión lectora, rasgo común a los materiales consultados, encuentra su raíz en las representaciones: los encargados de promoverla son los docentes de otra área curricular; la lectura entendida desde el modelo ascendente sería objeto de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria; la repetición de modelo adquiridos durante el propio proceso de escolarización, con desconocimiento del cambio de modelo operante en relación con el aprendizaje y el conocimiento a partir de las últimas décadas.

Finalmente, no advertimos relación alguna de estos materiales con las capacidades necesarias para el desenvolvimiento en el siglo XXI (resolución de problemas, pensamiento crítico, aprendizaje autónomo y colaborativo, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros y comunicación).

La indiferenciación metodológica entre las propuestas para desarrollar las capacidades de conocer y comprender evidenciaría un débil proceso de planificación didáctica. En el trabajo de campo llevado a cabo en este estudio, en donde las representaciones construidas por los docentes —producto de interacciones sociales biográficas, de mitos metodológicos en relación con cómo se comprende y en creencias personales sobre la comprensión— guiarían las acciones concretas que se proponen en el aula para su aprendizaje, en algún momento, deberán llevar a preguntarse por qué ocurren tales déficits e inadecuaciones en un sistema educativo definido en torno a tres grandes interrogantes: qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar y a quiénes se debe enseñar.

La situación analizada nos interpela a la revisión profunda y exhaustiva de la formación docente, tanto inicial como continua, en busca de que de una vez por todas se pueda lograr lo propuesto por autores como Paulo Freire (1969): teoría y práctica deben ser un continuo. La imposibilidad de derribar mitos y creencias erróneas, matrices de aprendizaje vinculadas con la educación definida como tradicional que se transponen en actividades y estrategias de enseñanza en el aula sería una de las causas de los bajos desempeños de los estudiantes en las capacidades mencionadas.

Referencias

Canet Juric, L., Andrés, M. & Ané, A. (1987). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. *Actas de II Jornadas de Investigación y I encuentro de investigadores en Psicología*. Extraído de <https://www.aacademica.org/000-051/55>.

Cassany, D.; Luna, M. & Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó.
Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*, 2. Extraído de <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>

Najmanovich, D. (2001). Complejidad, interdisciplina y psicoanálisis: un diálogo de varios tiempos. *Revista de Psicoanálisis*, 8.

Perkins, D. & Blythe, T. (1999). Ante todo la comprensión. *Educational Leadership*. 51(5), 4-7. Extraído de <https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/478/1>

Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-3. Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Para profundizar

Para profundizar, vaya a <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1YX6gYY3CkbgWypo3VWgM9RQnRaayOwWN>

Autoras

Claudia M. Ferro
Instituto de Educación Superior PT-090 Instituto “Rodeo del Medio”.
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
cmferrop@gmail.com

Andrea Cano
Instituto de Educación Superior PT-090 Instituto “Rodeo del Medio”.
andreacono17071976@gmail.com

Agradecimientos

A la Coordinación General de Educación Superior, dependiente de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza por abrir un espacio para la generación de saber en torno a las prácticas educativas locales.