

Programa:
**“COMPRENDER:
COMPROMISO de TODOS”**

Especialización superior en comprensión lectora
desde un abordaje transversal

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa



Clase 3

La comprensión lectora como capacidad compleja

Clase 3

Clase 3:

La comprensión lectora como capacidad compleja

Itinerario del Módulo 1: La enseñanza de capacidades y la comprensión lectora como desafíos pedagógicos contemporáneos.

FUNDAMENTACIÓN

Formar en capacidades presenta un desafío necesario, ya que, frente a la extraordinaria aceleración en el desarrollo del conocimiento, y las transformaciones sociales que atraviesan los campos educativos, tecnológicos y laborales, resulta infecundo pretender que la escuela se concentre en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de tipo conceptual que caducarán en poco tiempo. El desarrollo de capacidades, como estrategia política y pedagógica permite, en este escenario cambiante e impredecible, focalizar el esfuerzo en fortalecer las capacidades que los estudiantes seguirán utilizando a lo largo de su vida académica y profesional.

La Resolución N.º 330/17 del Consejo Federal de Educación establece seis **capacidades prioritarias para la educación obligatoria: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, y compromiso y responsabilidad**. Asimismo, las capacidades se entrelazan con las competencias de educación digital y con el desarrollo de la interdisciplina como modalidad de trabajo que articula el trabajo de los espacios curriculares en torno a problemas específicos que le otorgan sentido a los saberes y capacidades puestos en juego.

Aunque en el campo de la psicología cognitiva, existen numerosos debates respecto de la relación entre el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de conocimientos específicos, existe evidencia de que no es posible hacerlo en el vacío, sino que estas surgen de la interacción con conocimientos específicos y problemas concretos. Desde esta perspectiva, entonces, resulta imprescindible pensar el desarrollo de las mismas, como una tarea progresiva que supone un abordaje cada vez más complejo a lo largo de toda la escolaridad, íntimamente ligado a la complejidad de los propios contenidos de cada disciplina.

De igual manera, es una tarea transversal, ya que se ha comprobado que las capacidades, al actuar en relación con conocimientos de dominio diferente, se complejizan actuando de manera diferenciada. Una misma capacidad implica diferentes grados de dificultad cuando se ejercita con contenidos diferentes, así como también cuando se posee mayor o menor cantidad de herramientas para utilizarlas. **Esto es clave para comprender que el desarrollo de las capacidades de un estudiante no puede realizarse de manera individual, sino que implica necesariamente el trabajo pedagógico de un colectivo docente, articulado en torno de metas, objetivos comunes y aprendizajes prioritarios.** Esta especificidad se recoge en el eje 3, “La transversalidad de la alfabetización”, del Documento “Compromiso Federal por la Alfabetización” (Resolución N.º 465/24 del Consejo Federal de Educación).

El desafío de enseñar capacidades es incluso mayor en el caso de la capacidad de comprensión lectora, ya que en ella convergen desafíos de muy distinta naturaleza. Como tarea, comprender textos implica la puesta en acto de procesos cognitivos y metacognitivos que conjugan aspectos automáticos con otros volitivos; recurre a la memoria a largo plazo y también a la memoria de trabajo; requiere de habilidades generales, pero también de procedimientos específicos, y de conocimientos previos biográficos y académicos para vincular el texto con la comprensión de lo que éste dice. Como función cognitiva, comprender

nos permite estudiar, pensar, cuestionar, criticar, analizar... y, por lo tanto, ser más libres y menos influenciados. **Constituye, entre las seis capacidades prioritarias, una dimensión principal de las capacidades de comunicación y de aprender a aprender, siendo difícil desligarla de la resolución de problemas, del pensamiento crítico, y del trabajo con otros. Su abordaje, por ello, es fundamental y estratégico.**

Entre otros propósitos, este módulo se orienta específicamente a analizar criterios para la selección de contenidos, métodos y técnicas relevantes para el desarrollo de capacidades en general y de la comprensión lectora en particular, entendiendo su naturaleza compleja, y los desafíos pedagógicos en que se inscribe.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en el marco normativo que regula la educación obligatoria, a nivel jurisdiccional y nacional.
- Reconocer a la comprensión lectora como una capacidad compleja que requiere de un abordaje transversal, íntimamente ligado a los contenidos disciplinares y a la complejidad que estos presentan en la Educación Secundaria.
- Analizar propuestas de enseñanza centradas en la comprensión lectora, identificando algunas de las estrategias de abordaje utilizadas en distintos campos de conocimiento.
- Resignificar las experiencias profesionales de enseñanza y aprendizaje de capacidades en general, y de la comprensión lectora en particular.

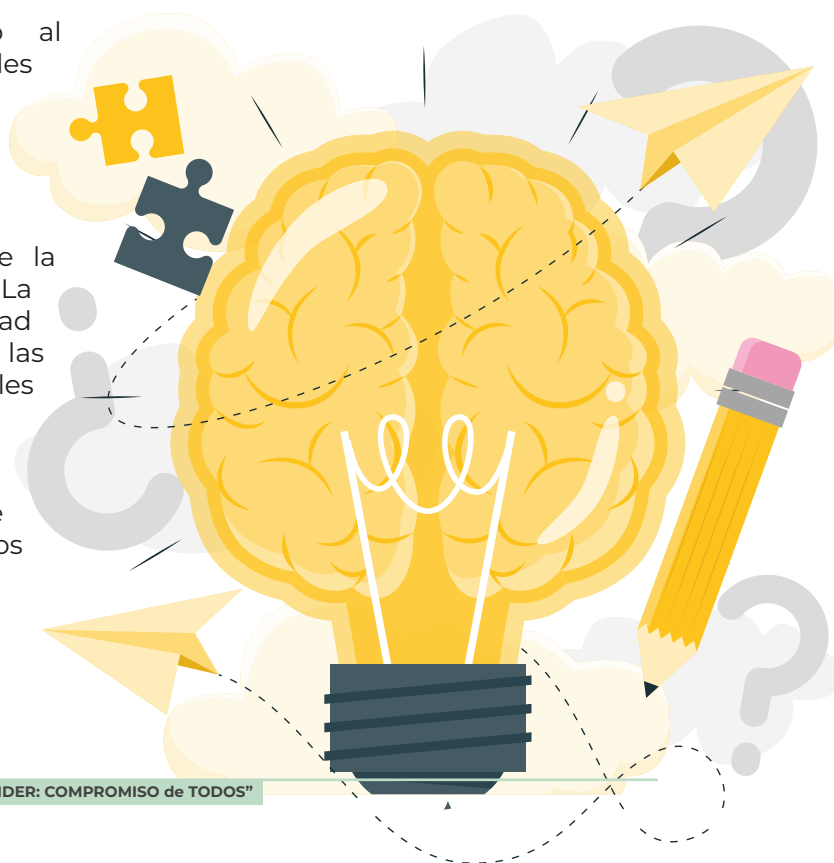
CONTENIDOS

Claves del encuadre político y pedagógico de la enseñanza por capacidades. Conceptualizaciones en torno a las capacidades. Caracterización de las capacidades prioritarias para la enseñanza y el aprendizaje en los niveles obligatorios en Argentina.

Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades: capacidades generales y de dominio específico. Importancia de la transversalidad para el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora.

La comprensión lectora en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de capacidades. La comprensión lectora como capacidad compleja desde la perspectiva de las Neurociencias Cognitivas: principales procesos implicados.

Intervenciones pedagógicas para el abordaje didáctico de la capacidad de comprensión lectora desde los espacios



BIBLIOGRAFÍA

Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021a). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Tilde Editora.

Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021b). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Recursos descargables. Tilde Editora. Recuperado de: <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/recurso-la-ciencia-de-la-lectura-1658527902?location=1>

Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del aprendizaje. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa(26), 13-30.

Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). Cuaderno 2: La capacidad de comprensión lectora. UNICEF: OEI.

Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento. UNICEF: OEI.

Baquero, R., y Limón Luque, M. (2011). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. UNQ.

Blythe, T. (2002). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós.
Boix-Mansilla, V. (2010). Guía del PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios. Reino Unido: Organización del Bachillerato Internacional.

Carey, S., y Spelke, E. (2002). Conocimiento de dominio específico y cambio conceptual. En L. A. Hirschfeld, y S. A. Gelman, Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura. Vol. I (págs. 243-284). Gedisa.

Clará, M., y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. Infancia y Aprendizaje, 33(2), 131-141.

Del Cueto, J. (2016). El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento. En S. L. Borzi, El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales. (págs. 42-62). Universidad Nacional de La Plata.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO / Dower.

Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9 (22), pp. 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>

Hernández Rojas, G. (2018). Psicología de la Educación: Una mirada conceptual. Manual Moderno.

Martín Ortega, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 26, 31-50.

O’ Reilly, T., Wang, Z., Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344-1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>

Perkins, D., y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. *Educational Leadership*, 51(2), 4-7.

Petrosino, J. (2010). El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico. Ministerio de Educación Argentina / UNICEF.

Piscicelli, A. (2008). Relaciones entre atención y comprensión lectora. Tesis de grado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/776>

Roegiers, X. (2000). “Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido”, *Innovación Educativa*, N°10.

Sabán Vera, C. (2010). "Educación permanente" y "aprendizaje permanente": dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación* (52), 203-230. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a10.pdf>

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. Pp. 97-110. Guilford Press. Recuperado de <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>

Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós.

Tuffanelli, L. (2010). Didáctica de las operaciones mentales 1. Comprender, ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Málaga: Narcea.

NORMATIVA

Argentina, Consejo Federal de Educación (2017). Resolución N.º 330/17 del CFE: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2024a). Resolución N.º 465/24, Anexo: Compromiso Federal por la Alfabetización. Política Nacional de Alfabetización. Documento para la discusión.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2024b). Resolución N.º 471/24, Anexo I. Plan Jurisdiccional de Alfabetización. Corrientes.

Corrientes, Ministerio de Educación, Dirección de Nivel Secundario (2019): Circular Pedagógica N.º 10/19.

Ley de Educación Nacional N.º 26206.

Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria Federal 2030 (Ministerio de Educación).

Clase 3:

La comprensión lectora como capacidad compleja

El propósito de la clase es caracterizar la complejidad de los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora. Para el análisis se considerarán algunos aportes de neurociencias y de la psicología cognitiva.

La **primera clase** permitió reconocer las claves políticas y pedagógicas que justifican la enseñanza de capacidades, habida cuenta la imposibilidad de actualizar el currículum al ritmo de los avances científicos, tecnológicos y artísticos en la sociedad del conocimiento. Hemos visto, además, que la comprensión lectora es una dimensión fundamental de las capacidades prioritarias en nuestro sistema educativo y que, por lo tanto, su desarrollo es estratégico.

La **segunda clase**, por su parte, brindó un encuadre conceptual que permite justificar la importancia de que las capacidades se desarrollen al interior de cada dominio o disciplina, como también el potencial que ofrecen los abordajes interdisciplinarios para facilitar la comprensión de situaciones que, por su propia complejidad, no se reducen al campo de una sola ciencia.

Es necesario ahora caracterizar la comprensión lectora como capacidad cognitiva compleja en la que intervienen numerosos procesos. Esta caracterización permitirá comprender algunas claves para la enseñanza, como tarea compartida por todos los docentes desde las especificidades de sus campos de conocimiento.

La comprensión como proceso psicológico superior avanzado

Los seres humanos somos capaces de comprender, y esta es una forma de conocimiento que trasciende por mucho la pura percepción de símbolos o la mera imitación, de la que también son capaces los animales. **La comprensión es un fenómeno humano. Y no se limita, en absoluto, a la comprensión lectora.** Comprendemos gestos, discursos orales, mensajes visuales, letras de canciones... y tenemos “otras” formas de comprensión que se alejan de lo estrictamente cognitivo. Así, por ejemplo, comprendemos estados de ánimo, actitudes, comportamientos... (Tuffanelli, 2010).

Siguiendo a Vigotsky vale, por tanto, señalar que la comprensión es un proceso psicológico superior, es decir, específico de los seres humanos. Y es, además, un proceso superior **avanzado**. Eso significa que **se construye intersubjetivamente**. Aprendemos a comprender a partir de otros que nos guían y enseñan. Alguien nos indica los signos, llama nuestra atención sobre ciertos aspectos del objeto que intentamos comprender, y nos brinda una información que hasta el momento no hemos sido capaces de advertir por nosotros mismos. La experiencia, por supuesto, profundiza esta capacidad y progresivamente la **internalizamos**, desarrollamos y nos hacemos autónomos. Nos apropiamos de un proceso que al principio requería de la presencia de otro para poder realizarse.

Cuanto mayor es nuestra experiencia con un objeto, mejor lo comprendemos. Siguiendo las ideas clave de los representantes de la Enseñanza para la Comprensión, **comprender equivale a poder realizar variadas operaciones complejas con el conocimiento que hemos construido**. Cuando comprendemos algo lo podemos describir, comunicar, problematizar, reformular, explicar, representar, ejemplificar, identificar... (Perkins y Blythe, 1994; Stone Wiske, 1999).

Hay, entonces, un potencial por explorar en esta primera aseveración: a comprender se enseña, y se aprende. No se produce espontáneamente porque no es un proceso psicológico básico, natural, sino un proceso superior avanzado. Requiere, pues, de la mediación de alguien experto que oficie de guía para un novato.

Los desafíos cognitivos de la comprensión lectora

La comprensión lectora es un tipo particular de comprensión. La lectura es una actividad cultural y social, por lo tanto no es una tarea que podamos realizar economizando esfuerzos. Al contrario: demanda un considerable trabajo intelectual debido a la cantidad y variedad de recursos cognitivos que pone en juego.

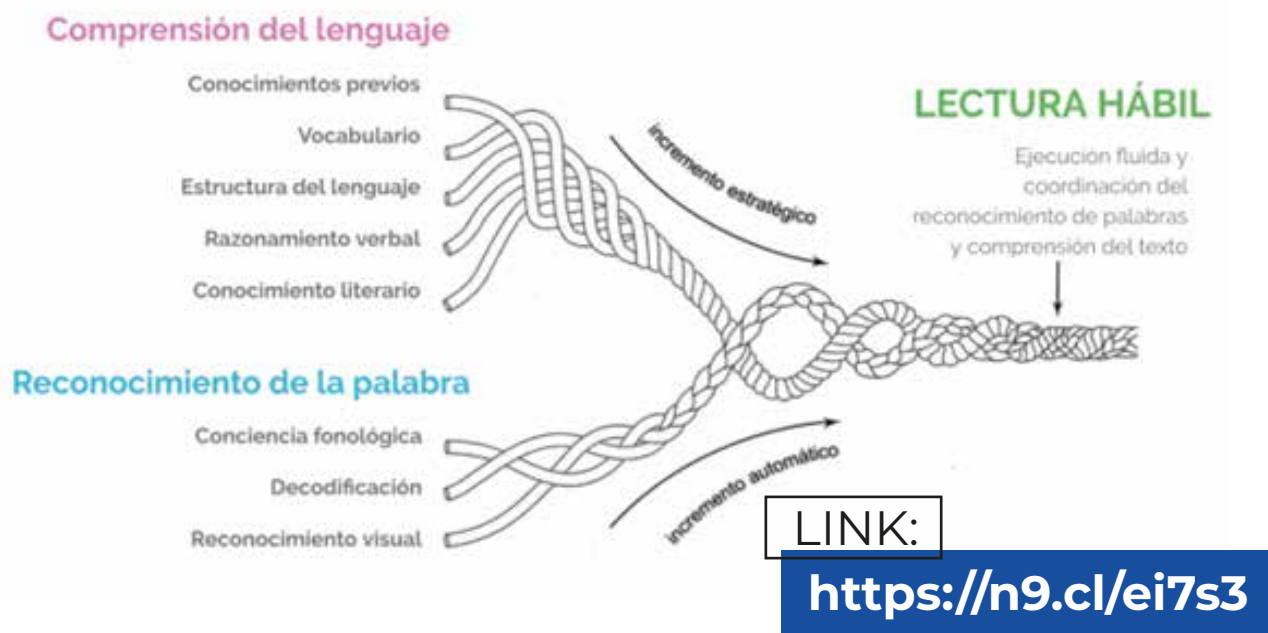
En primer lugar, supone **procesos atencionales**. Las perspectivas cognitivas enfatizan el valor de la atención tanto para el procesamiento de la información leída, como también por su función regulatoria para atender a los estímulos deseados e inhibir estímulos secundarios que puedan interferir en el proceso y causar distracciones (Piscicelli, 2008).

De igual manera, leer requiere que recuperemos de la **memoria a largo plazo** todos aquellos conocimientos vinculados con el tema de la lectura. Involucra, además, los recuerdos personales que podemos relacionar con el tema y que almacenamos en nuestra **memoria biográfica**. Una investigación realizada con estudiantes de educación secundaria, indica que la comprensión adecuada de un texto demanda que estemos familiarizados con aproximadamente el 33% de los términos específicos del tema que expone el texto. Cuanto mayor es ese porcentaje, más sólida es la correlación con la comprensión de lo leído (O'Reilly et al, 2019).

La **memoria de trabajo u operativa**, por su parte, posibilita vincular los conocimientos existentes con la información nueva, elaborar interpretaciones, realizar inferencias, jerarquizar ideas, contrastarla con otras fuentes (presentes o existentes en la memoria), y habilita a partir de ello la posibilidad de pensar críticamente. Fuenmayor y Villasmil (2008) señalan que el principal déficit que muestran los estudiantes consiste en su dificultad de aprovechar la memoria operativa de forma intencional, y por ello no recuperan conscientemente los saberes que ya poseen para interpretar los textos que leen, realizan pocas inferencias, y tienen dificultades cuando se les pide interpretaciones que van más allá de lo textual o explícito.

Dos modelos para pensar la complejidad

Vimos, en la primera clase, que Petrosino (2010) diferencia entre destrezas (procedimientos mecánicos, automatizables) y procedimientos de mayor complejidad, que requieren planificación y flexibilidad. Esta diferenciación está presente en distintos modelos cognitivos de la lectura y la comprensión lectora. Es el caso del **modelo de la Cuerda de la lectura** propuesto por Scarborough (2001).



La lectura hábil entrelaza componentes relativos al **reconocimiento de la palabra**, automatizables, con los componentes de la **comprensión del lenguaje**, más complejos y exigentes cognitivamente.

La práctica asidua de la lectura permite que las habilidades de la parte inferior se fortalezcan, para que el reconocimiento de las palabras sea cada vez más automático y requiera un mínimo de esfuerzo cognitivo por parte del lector.

Al mismo tiempo, las habilidades de la parte superior se vuelven más estratégicas, es decir, resulta más sencillo el aprovechamiento de los conocimientos previos, se enriquece el vocabulario, se puede anticipar diferentes elementos de los textos a partir de su tipología y su estructura, etc.

Cada hilo constitutivo de la cuerda es una habilidad que puede trabajarse por separado, y su debilidad afecta la comprensión lectora. Allí radica el potencial de este modelo: prevé numerosas instancias de intervenciones específicas, sin descuidar la totalidad del proceso. Enfatiza en la importancia de la práctica pero no por la ejercitación ni la práctica misma, sino con varios propósitos para cada componente de la cuerda.

Abusamra et al (2021a) hacen notar que **los componentes del orden inferior son necesarios, pero no suficientes para la comprensión**, ya que dependen de procesamiento distintos. Justamente por ello, son factibles de abordarse mediante propuestas de enseñanza diferenciadas. Las propuestas orientadas a fortalecer la automatización intentan **facilitar la eficacia** (precisión y velocidad en el reconocimiento de las palabras escritas) **y la fluidez** lectora (eficacia, más ritmo, entonación y expresión). Se trata de una tarea nodal, ya que existe correlación comprobada de que a mayor fluidez, aumenta también la comprensión.

El **modelo** que las autoras proponen, sin ignorar los procesos de orden inferior, focaliza en cambio en los **procesos de orden superior**. Su propuesta surge a partir del trabajo empírico realizado por el equipo de investigación durante muchos años. Se reconocen once componentes cognitivos y metacognitivos de la comprensión de textos, que se sintetizan en la imagen siguiente.



LINK:

<https://n9.cl/qcue2>

La comprensión involucra aspectos ligados al **contenido del texto**, a la **elaboración**, y a la **metacognición**. Es importante señalar que se destaca el carácter activo del lector en los procesos de elaboración y metacognitivos, como también que las apreciaciones que puede construir en relación con el contenido se vincularán en profundidad con sus conocimientos y experiencias previas, su grado de experticia en el tipo de texto y en el campo de estudios al que el texto pertenece, entre otros.

La especificidad es un elemento clave de la comprensión, y por lo tanto, no es lo mismo comprender textos de Lengua, que de Historia, Biología, u otros. Su vocabulario, las tipologías textuales, el tipo de experiencias con el objeto que promueven, son distintos y requieren de formas de enseñanza y aprendizaje que contemplen esa especificidad, y que no se agotan en la ejercitación de la lectura aunque se apoyen en ella. La propuesta de los autores es coincidente, en este sentido, con las perspectivas de dominio específico, descriptas en nuestra segunda clase.

La comprensión lectora es un proceso, no un “todo o nada”

Tuffanelli (2010) describe la comprensión lectora como “una semántica de muchos escalones”. Algunos lectores, dice, se centran en la trama. Otros, en los personajes, otros en el conflicto que la obra presenta, otros en cómo el autor utiliza el lenguaje, y otros en cómo puede relacionar lo leído con su propia vida. La lista podría continuar, y si bien él se refiere a

textos literarios, creo que podríamos trazar fácilmente un paralelo con los escalones desde donde abordamos los textos académicos.

Lo interesante de su descripción radica en señalar que cada lector ha construido algún nivel de comprensión sobre el texto, independientemente del escalón en que esté parado. Por lo tanto, afirmaciones tajantes y extremistas que reducen la comprensión lectora al “comprender o no comprender” se pierden los numerosos matices que el proceso presenta.

Preguntar por el sí o no de la comprensión es inapropiado, ya que no existe un nivel óptimo de comprensión. Por el contrario, lo deseable es que las operaciones se multipliquen y que el lector pueda -siguiendo con la imagen que propone el autor- ver la obra desde tantos escalones como le sea posible.

Hay una riqueza muy interesante en la propuesta del autor. A partir de ella, quizás nos sirva replantearnos: **¿Qué queremos significar cuando decimos que los estudiantes “no comprenden” lo que leen? ¿Cuáles son las formas de comprensión que implícita o explícitamente esperamos y damos por válidas? ¿Qué formas de comprensión descartamos? ¿Qué “escalones” proponen las actividades que orientan el proceso de lectura en nuestras clases?**

La comprensión lectora como objeto de enseñanza

Hemos caracterizado a la comprensión como un proceso psicológico superior avanzado, para indicar que es una capacidad que se aprende a partir de la mediación de un experto. También hemos señalado que su desarrollo se produce al interior de un dominio, y que por lo tanto, cada docente es responsable de enseñar a comprender textos de su disciplina.

Insistir en esto es clave para desnaturalizar las ideas erróneas que circulan entre muchos docentes, y que reducen la complejidad de la comprensión a explicaciones como “los estudiantes no leen”, “no prestan atención”, “no buscan las palabras que no entienden”, etc. Si no superamos estas preconcepciones, no podremos planificar acciones de enseñanza adecuadas a la verdadera complejidad del problema.

Otra idea errónea que debemos desnaturalizar es la suposición de que los problemas de comprensión lectora son problema exclusivamente del docente de Lengua y Literatura. Si bien los docentes de ese campo tienen, por su especificidad, mayor implicación en la enseñanza de aspectos vinculados a la lectura y al lenguaje, ellos no pueden orientar lecturas profundas de otras disciplinas, como la que realizaría un especialista de Historia, Biología, Geografía, Matemática u otra cuando leen un texto específico con los estudiantes. Son los especialistas quienes mejor pueden anticipar posibles problemas en la comprensión de los textos que asigna para leer: referencias explícitas e implícitas, vocabulario específico, lectura de gráficos, imágenes de mapas antiguos o actuales, etc.

A propósito, la lectura en clase debe constituirse en una parte nodal de nuestras planificaciones. **Leer en clase no es perder tiempo**, si esa lectura se constituye en una actividad de mediación en la que cada docente, como experto, guía al aprendiz en los aspectos principales de los textos de su espacio curricular.

Una consideración más: **el propósito de mediar la lectura no es la comprensión del texto en sí mismo, sino favorecer el desarrollo de la capacidad de comprender textos, y de la autonomía del estudiante como lector.** Es decir, nuestras intervenciones como enseñantes deben orientar la comprensión, pero sobre todo, deben ayudar al estudiante a monitorear sus

propios procesos para que, en ocasiones siguientes, comience a hacerlo por sí mismo. Por ejemplo, sería interesante instituir preguntas como: **“¿Qué pueden anticipar a partir del título?”** **“¿Qué representan las imágenes que incluye el texto?”** **“¿Tenemos datos de la fuente?”** **“¿Sabemos algo del autor, lo hemos leído antes?”** **“¿Qué tipo de texto les parece que es?”**, etc.

Muchos docentes consideran que su principal estrategia para facilitar la comprensión lectora es la explicación previa del tema de la lectura. Sin dudas, brindar al estudiante una síntesis de lo que leerá en el texto puede facilitar la comprensión del mismo, sobre todo, porque le proporcionará un conocimiento previo a partir del cual afrontar la lectura, algunas aclaraciones sobre el vocabulario específico, etc. Conocimientos previos y vocabulario son componentes de orden superior de la “cuerda” de la lectura. Sin embargo, **no debemos confundir “ayudar a comprender el texto” con “ayudar a comprender el tema del texto”**. Leer posee una complejidad que involucra muchas otras variables además del contenido.

Si nos limitamos a aclarar el contenido y omitimos acompañar los procesos de lectura, estaremos dejando de lado aquellos componentes de orden inferior sobre los que se asienta la comprensión, y perderemos la oportunidad de explicitar aspectos específicos de la lectura en nuestras disciplinas, como los tipos de texto con los que trabajamos –y las partes convencionales que poseen-, los recursos que utilizan los textos de nuestra disciplina, etc.

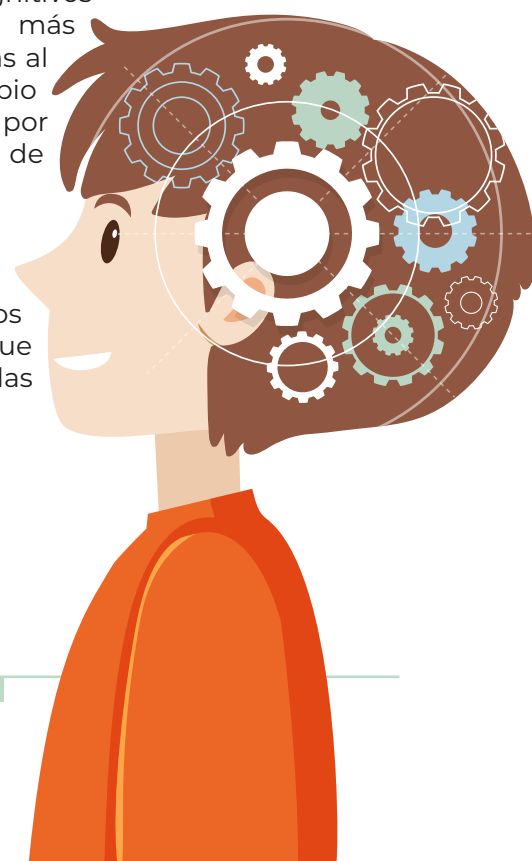
CIERRE

Esta segunda clase propone un abordaje que involucra aportes teóricos de diferentes autores para **pensar la complejidad de la comprensión lectora como proceso cognitivo**. Quisiera en este cierre destacar tres de ellos, como claves que nos acompañarán en el trabajo final del módulo y a lo largo de toda la especialización.

Primera clave: A comprender se enseña y se aprende. Es interesante pensar las formas que intervenimos como docentes, y oficiamos de guías expertos para nuestros estudiantes, indicándoles los signos a los que deben atender especialmente en nuestras disciplinas, y brindándoles esa información que les posibilite internalizar formas específicas de comprensión.

Segunda clave: La comprensión se apoya en procesos cognitivos automatizables, para avanzar desde allí hacia procesos más complejos. En esta complejidad intervienen cuestiones ligadas al procesamiento de la información, la metacognición, y el propio contenido. Los elementos se pueden abordar didácticamente por separado, siempre que no perdamos de vista que se trata de distintos “hilos” de una misma cuerda.

Tercera clave: Entre “comprender” y “no comprender”, existen numerosos matices. Los escalones que separan ambos extremos no son excluyentes entre sí, y poder recorrerlos requiere que revisemos cuáles son las operaciones que solicitamos en nuestras propuestas de trabajo, como también las formas en que intervenimos para ayudar a transitarlos.





CORRIENTES