

FLACSO (Argentina)

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**Las Representaciones Sociales de los Docentes de Nivel Primario de la
Ciudad de Buenos Aires acerca de la Comprensión Lectora**

Maestranda: Silvina A. Giammartino

Director/a: Dra. Alicia V. Barreiro

Co-director/a: Dr. Juan Pablo Barreiro

Diciembre, 2022

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas y a cada una de las personas por su ayuda y por su cercanía durante este proceso...

A Alicia y Juan Pablo, mis directores y maestros, por enseñarme y acompañarme en este intenso desafío.

A mi mamá, por alentarme y darme confianza.

A Rocío, mi hija, por estar siempre presente.

A Lorena, mi hermana del corazón, por caminar codo a codo en este recorrido plagado de aprendizaje.

A los participantes que hicieron posible este estudio.

A los profesores que han colaborado en mi formación en la FLACSO.

Índice

RESUMEN/ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN.....	7
LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	9
EL CONCEPTO DE REPRESENTACIÓN SOCIAL.....	9
LA GÉNESIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	13
<i>El proceso de familiarización</i>	<i>13</i>
<i>Los procesos de objetivación y anclaje.....</i>	<i>15</i>
<i>Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis.....</i>	<i>17</i>
<i>Los posicionamientos diferenciales</i>	<i>19</i>
EL ENFOQUE ESTRUCTURAL PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	21
LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO OBJETO REPRESENTACIONAL....	26
CONCEPTO DE COMPRENSIÓN DEL TEXTO	26
LOS PROCESOS COMPONENTES DE LA COMPRENSIÓN	27
LOS NIVELES DE REPRESENTACIÓN MENTAL DEL TEXTO.....	29
TIPOS DE REPRESENTACIONES QUE SE GENERAN DURANTE LA COMPRENSIÓN	31
LAS TEORÍAS DE LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO.....	32
<i>La teoría de la macroestructura</i>	<i>32</i>
<i>La teoría de la construcción-integración.....</i>	<i>33</i>
<i>La teoría de la memoria de trabajo a largo plazo.....</i>	<i>33</i>
<i>Las teorías de modelos de continuidad situacional.....</i>	<i>34</i>
<i>La teoría de la experiencia de inmersión.....</i>	<i>35</i>
<i>La teoría del análisis semántico latente.....</i>	<i>35</i>
<i>Las teorías neurológicas</i>	<i>36</i>

ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES	
SOCIALES DE COMPRESIÓN LECTORA.....	37
ESTUDIOS SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMPRESIÓN LECTORA.....	38
OTROS ESTUDIOS RELACIONADOS A CONCEPCIONES DEL SENTIDO COMÚN SOBRE LA	
COMPRESIÓN LECTORA.....	46
OBJETIVOS.....	52
OBJETIVO GENERAL.....	52
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	52
HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	52
MÉTODO.....	53
DISEÑO DEL ESTUDIO.....	53
MUESTRA.....	54
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS.....	55
RESULTADOS.....	56
LA ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE	
LOS PARTICIPANTES.....	56
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA COMPRESIÓN LECTORA SEGÚN LA ANTIGÜEDAD	
EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA DE LOS PARTICIPANTES.....	60
<i>La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes noveles</i>	
.....	61
<i>La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes</i>	
<i>expertes.....</i>	64
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL SEGÚN LA PARTICIPACIÓN EN FORMACIÓN ESPECÍFICA	
SOBRE COMPRESIÓN LECTORA DE LOS PARTICIPANTES.....	67

<i>La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes participantes en formación específica sobre comprensión lectora</i>	<i>68</i>
<i>La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes no participantes en formación específica sobre comprensión lectora</i>	<i>71</i>
DISCUSIÓN	73
COMPRENSIÓN LECTORA, REPRESENTACIONES SOCIALES Y POSICIONAMIENTOS DIFERENCIALES	
DIFERENCIALES	73
LA ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	74
CONCLUSIONES GENERALES	81
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	82
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	82
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXO I.....	98
CUESTIONARIO AUTOADMINISTRABLE.....	98
ANEXO II.....	99
CUADRO DE PALABRAS REEMPLAZADAS.....	99

Resumen/Abstract

Esta investigación tiene como objetivo el estudio de las RS sobre la comprensión lectora de los docentes de nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Específicamente, se propone describir la estructura de las representaciones sociales de los docentes e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales, según la antigüedad en el ejercicio de la docencia y la capacitación específica sobre el tema de los participantes. Parte del supuesto de que esta información resulta sumamente relevante para la comprensión de los modos en que los sujetos se piensan como grupo, interactúan en el contexto educativo con los otros y llevan a cabo prácticas específicas que impactan de un modo concreto sobre los aprendizajes de sus alumnos/as.

Para ello, se realizó un estudio ex post facto, retrospectivo (Montero & León, 2002, 2005) sobre una muestra de 148 sujetos seleccionada de manera intencional no probabilística mediante el método de muestreo por cuotas (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010). La recolección de datos se realizó en un único encuentro con los participantes mediante un cuestionario autoadministrable que incluyó la técnica de asociación de palabras (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1993/2013; Vergès, 1992).

Los resultados obtenidos permitirían afirmar que los sujetos poseen una RS homogénea y altamente consensuada de la comprensión lectora. Por su parte, se destaca la ausencia de asociaciones, por parte de los participantes, que vinculen la comprensión lectora con las prácticas escolares.

Introducción

La comprensión lectora (en adelante CL), es una actividad compleja, un proceso de alto orden que implica una multiplicidad de recursos lingüísticos, psicolingüísticos y culturales (Abusamra, Chimenti, & Tiscornia, 2021). Cuando leemos un texto, para comprenderlo, construimos una representación mental coherente de lo leído. Durante esa activa construcción de significado del texto, interactúan el lector y el texto y lo que se obtiene como resultado se almacena en nuestra memoria episódica.

En el ámbito educativo, la CL es un objetivo prioritario, así como también, las dificultades en la /para la CL que se evidencian claramente en distintos niveles formativos, son objeto de preocupación (Abusamra, Ferreres, Difalcis, & Piacente, 2022) Brito & Pineau, 2007). Diferentes pruebas revelan un alarmante déficit en habilidades de lectura y escritura (Abusamra et al., 2019). Esto ha generado que la CL, sea relevante como objeto de estudio tanto en el campo de la educación como en el campo de la psicología y de la neurociencia, entre otras ciencias. Se hacen presentes algunos de los muchos interrogantes explicitados por investigadores argentinos que se plantean recurrentemente y orientan los esfuerzos para dar respuestas a los mismos, a saber, “¿Cómo se comprende un texto?, ¿qué mecanismos sustentan la habilidad?, ¿cómo se enseña?” (Abusamra, Ferreres, Difalcis, & Piacente, 2022, p. 21), “¿realmente hay tantos estudiantes que no comprenden lo que leen?, ¿por qué hoy en día la dificultad es un hecho evidente y extendido? (Abusamra, Ferreres, Difalcis, & Piacente, 2022, p.19)

Particularmente, estudios realizados en Latinoamérica sobre la representación social (en adelante RS) de la comprensión lectora de los docentes (Bacilio Hernández, 2015; Benchimol, 2010; Huespe, 2018; Sequera Morales et al., 2020), pusieron de manifiesto que los docentes piensan la CL como una actividad muy compleja conformada por un conjunto de procesos cognoscitivos, afectivos, sociales y actitudinales. Asimismo,

asocian a la CL con una habilidad que presenta dificultad para los alumnos/as (Ceballos Escalante, Márquez Montes, & Guerrero de la Llata, 2015; Luppi et al., 2013; Veloso & Paiva, 2021), como así también para los docentes (Huespe, 2018)

En particular, es pertinente estudiar las RS para conocer las construcciones de sentido común acerca de la CL de los docentes del nivel primario de CABA y el modo de interacción con los otros actores en el contexto escuela. Dada la relevante participación que las RS tienen en la formación de los conocimientos escolares de los niños sobre la sociedad, estudiarlas permitirían ayudar a todos y a cada uno de los actores que participan de los procesos educativos, mejorar la calidad de las actividades que se llevan a cabo en el espacio educativo, así como también favorecer y/o potenciar el diálogo entre los conocimientos de sentido común acerca de la CL y los saberes disciplinares (Castorina & Barreiro, 2012)

Este trabajo en particular, indaga las RS que construyen socialmente y que circulan en los intercambios de los docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de nivel primario acerca de la CL, con el objetivo de conocer cómo piensan acerca de la CL, poder identificar ese código compartido que les permite cargar de significado su accionar cotidiano y también, posibilita que cada sujeto se posicione socialmente al validar su pertenencia al grupo y asumir su singularidad para distinguirse de los otros sujetos (Wagner & Elejabarrieta, 1997)

Específicamente, este trabajo se propone describir la estructura (Abric, 2001) de las representaciones sociales de los docentes e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales, según la antigüedad en el ejercicio de la docencia y la formación específica sobre el tema.

La Teoría de las Representaciones Sociales

El Concepto de Representación Social

Una representación social, es una forma de conocimiento de sentido común, también llamado pensamiento natural por su estatus opuesto al conocimiento científico (Jodelet, 1986). Este conocimiento específico es una herramienta imprescindible para pensar y organizar la vida cotidiana. Puede entenderse como un modo de conocimiento social, donde lo social se hace presente activamente en el contexto concreto dónde se sitúan los individuos y los grupos, en el intercambio comunicativo que se establece entre ellos y, en la cultura a través de los marcos de internalización que ésta brinda. Así, posibilita dominar el entorno y actuar sobre y con otras personas, a partir de una posición social específica. Al pensar de Moscovici (1961/1976, 1979), las RS brindan un código compartido utilizado por los individuos para dar respuesta a problemas de la vida cotidiana. En otras palabras, este conocimiento simbólico dependiente del contexto social y la historia del grupo, circula en los intercambios comunicativos, cargando de significado los comportamientos de los individuos (Castorina, A. Barreiro, & A.G. Toscano, 2005)

Es necesario destacar que, al hablar de un individuo en la teoría de RS se hace referencia a un sujeto que no puede ser pensado aisladamente de un grupo social situado en un contexto específico, cultural e histórico (Bruno, 2017; Castorina & Barreiro, 2006). Esto es, el sujeto es indisociable de su identidad social, así como no pueden ser disociadas las creencias del sentido común y del conocimiento científico (Castorina, 2016b). Por tanto, se conjuga una compleja red de relaciones entre elementos mentales, afectivos y sociales en la definición y análisis de las RS. Ante este escenario, se presenta la dificultad para definir con precisión el concepto de RS al encontrarse en una encrucijada de diferentes disciplinas y niveles de análisis (Castorina & Kaplan, 2003). En este sentido, se torna imprescindible para su definición, atender a conceptos sociológicos

y psicológicos como lo son el lenguaje y la comunicación. Por todo lo expuesto anteriormente, se entiende a las RS como esa forma de conocimiento común en la que se conjugan aspectos cognitivos, afectivos y simbólicos, que orientan la conducta y la comunicación de los individuos en la esfera social. También, una RS es una representación de “algo para alguien”, haciendo evidente que lo propio de la representación es la comunicación con el otro (Castorina, 2016a; Castorina et al., 2005). La conversación que se establece entre los individuos les brinda a cada uno de los que intervienen un entorno pensante; dónde cada pensar, elemento integrante de esta práctica social, puede considerarse pensamiento social (Jodelet, 1989; Wagner & Elejabarrieta, 1997).

Por tanto, toda RS está definida por un contenido que se relaciona con un objeto y también es la RS de un sujeto en relación con otro sujeto, es decir, constituyen el proceso por el cual se establece una relación con el mundo y con las cosas (Jodelet, 1986; Moscovici, 1961/1976). Es así como, el día a día en la vida de los individuos, pertenecientes a un grupo social específico, no es algo dado, sino por el contrario, cada día se construye en los intercambios que se establecen en ese entramado social (Duveen & Lloyd, 2003). Se puede decir que, las RS no constituyen reacciones o respuestas a determinado estímulo, sino que el objeto a conocer se construye en el momento en que está siendo conocido. Así, la teoría de las RS se centra en recuperar el modo en que esas formas de conocimiento socialmente compartidas se constituyen en conocimientos prácticos que orientan la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno en el que interactuamos (Jodelet, 1986).

Desde un punto de vista epistemológico, las RS, no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa (Castorina, 2016a; Castorina, Barreiro, & Clemente, 2004; Jodelet, 1986). Para los individuos, las RS significan “la realidad misma”

(Castorina, 2016b; Castorina et al., 2004; Jodelet, 1986), el modo de relación de cada individuo con los otros dentro de un grupo, con los otros grupos y con los objetos. El grupo social crea un referente simbólico, una organización de imágenes y lenguaje, para familiarizar lo extraño o lo que no comprende y así llenar un vacío en la cultura en ese momento específico y para ese grupo social particular (Castorina, 2016a; Castorina et al., 2005; Moscovici, 1979). En síntesis, se puede enunciar que las RS refieren a un conocimiento socialmente elaborado y compartido, un saber práctico, al generarse a través de las experiencias cotidianas, a partir de las informaciones, conocimientos y modos de pensar que circulan en el entorno social.

Moscovici (1961/1976) es quien formula el concepto de RS, con el objetivo de instalar nuevamente la conciencia de lo social en la Psicología Social. Se inspiró en el concepto de representación colectiva de Durkheim, que plantea la diferencia entre representaciones individuales y representaciones colectivas, donde éstas últimas no son consideradas una suma de representaciones individuales sino más bien, refieren a una clase general de ideas y creencias que se imponen a los individuos como un mecanismo explicativo de la sociedad. Moscovici, intentó revalorizar el saber de sentido común y así poder comprender la vida social (Castorina & Barreiro, 2006; Castorina et al., 2004; Duveen & Lloyd, 2003; Moscovici, 1979). Plantea cambiar el término *social* en lugar del término *colectiva*, donde el concepto de representaciones colectivas, remite a considerar a dichas representaciones como algo estático y rígido, frente a un sentido común caracterizado por un pluralismo de ideas y la flexibilidad de los conocimientos a ser transformados por las presiones del ambiente social (Jodelet, 2008; Moscovici, 1961/1976, 1979). En síntesis, lo social en las RS hace referencia a las relaciones que los sujetos mantienen con el objeto, a saber, quién produce las RS, es decir, los grupos sociales que construyen y portan determinados conocimientos; cómo se producen las RS,

a saber, las construcciones colectivas en intercambios comunicacionales, y así como también, al para qué de las RS, es decir, las funciones que dichas representaciones cumplen: facilitar la comprensión sobre la vida cotidiana, orientar los procesos de interacción en contextos socio-culturales y contribuir a la construcción de identidad (Gabucci, Gueglio Saccone, Federico, Kracht, & Di Iorio, 2013; Gabucci, Gueglio Saccone, Mira, Kracht, & Di Iorio, 2013)

En su crítica al conductismo, Moscovici explica el fracaso obtenido respecto a la naturaleza de las conductas, al restringir toda relación sujeto-objeto a una relación estímulo-respuesta y afirmar la escisión entre universo exterior e interior (Castorina, 2016a; Jodelet, 1986). Al evidenciarse las modificaciones que sufre el conocimiento científico cuando es transmitido en la comunicación, cobra relevancia el conocimiento cotidiano producido en las interacciones sociales (Castorina, 2016b; Castorina & Kaplan, 2003). En otras palabras, el pensamiento del sentido común cobra estatus de objeto de conocimiento, considerando que estas formas de pensamiento cambian, se transforman; esto es, están histórica y socialmente determinadas. Este conocimiento de sentido común, conforma un conjunto de saberes disponibles que se hace presente en las prácticas cotidianas de los sujetos. Dichos sujetos, pertenecientes a un grupo social determinado, se sirven de este conocimiento de sentido común de manera frecuente y sin pensar (Wagner & Hayes, 2011). Por lo tanto, estudiar el sentido común, implica profundizar y analizar la cultura, así como también, la mente del individuo (Moscovici, 1961/1976, 1979). En otras palabras, es cierto que estudiar las RS implica reconocerlas como un producto, al ser consideradas como un conocimiento social colectivamente construido e individualmente accesible; pero también, implica describir los procesos por los cuales se crean esos conocimientos (Wagner & Elejabarrieta, 1997).

En tanto saber práctico, las RS cumplen con un triple propósito: hacer familiar aquello nuevo, distinto o desconocido; orientar las prácticas para ajustarlas al mundo social y facilitar la interacción e intercambios comunicativos en las diferentes instituciones y grupos por las que circulan los actores sociales (Castorina et al., 2005; Moscovici, 1961/1976, 1979). Jodelet (1986) señala que las RS son reconstructivas de su objeto, ya que los sujetos interpretan el mundo cotidiano, pero también utilizan su creatividad en la medida en que expresan algo de sí en cada representación con la que circulan. En síntesis, las RS se producen, reproducen y transforman, aludiendo así a los procesos de su génesis.

La Génesis de las Representaciones Sociales

El proceso de familiarización

Partiendo de la premisa que toda RS puede ser entendida como el ambiente relacional para el individuo que forma parte de un grupo específico, el propósito que éste último se plantea al construir RS es apropiarse de información proveniente del ecosistema social así como también, que cada individuo autodirija su conducta (Moscovici, 1984). Hacer familiar lo que no es familiar tiene el objetivo de dar predictibilidad tanto a los intercambios sociales como al futuro de las personas que pertenecen a un grupo social. Lo familiar pertenece a la esfera de los consensos y tiene la particularidad de brindar seguridad al grupo que espera que los mismos gestos e ideas ocurran reiteradamente (Moscovici, 1984). Por su parte, lo no familiar hace referencia a todo aquella conducta o situación inusual que se presenta en un grupo provocando su desestabilización para reaccionar dentro de su universo consensuado (Moscovici, 1984). Por tanto, ante la aparición de un fenómeno desconocido y lo suficientemente relevante, se plantea la necesidad de hacerlo inteligible para ese grupo social (Wagner & Elejabarrieta, 1997; Wagner & Flores-Palacios, 2010). La relevancia social de ese objeto,

da cuenta de la valoración que realiza ese grupo específico como resultado del interjuego de las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas del entorno más o menos cercano y de cómo el grupo aprehende los acontecimientos de su vida cotidiana. Esto es, toda RS surge con la aparición de ese hecho novedoso que provoca un vacío de significados en la cultura, impulsando al grupo a habituarse a lo que se presenta como extraño (Castorina, Barreiro, & Carreño, 2010). Una vez que lo no habitual es superado, el universo consensual se transforma enriqueciéndose. El resultado del arraigue de las RS en un grupo, es la disponibilidad de mayor carga simbólica para hacer inteligible el mundo y la prolongación de su vigencia tanto histórica como discursivamente (Wagner & Hayes, 2011). Por tanto, las RS delimitan la visión del mundo que tiene ese grupo social diferenciándolo de otro: afectos, necesidades, valores, normas, estereotipos, imágenes, símbolos, demandas e intereses adquieren forma, articulándose en palabras explicitadas o negadas. En síntesis, este proceso comienza con la aparición de un fenómeno desconocido y/o una situación conflictiva, lo que altera la práctica del grupo y además es probable que se instale un conflicto entre grupos. Es así, como dicho fenómeno adquiere estatus de objeto relevante para ese grupo, activando la comunicación pública y selectiva, lo que le permitirá al grupo adaptarse tanto simbólica como prácticamente al nuevo escenario social, creándose una nueva RS que da cuenta de un conocimiento común.

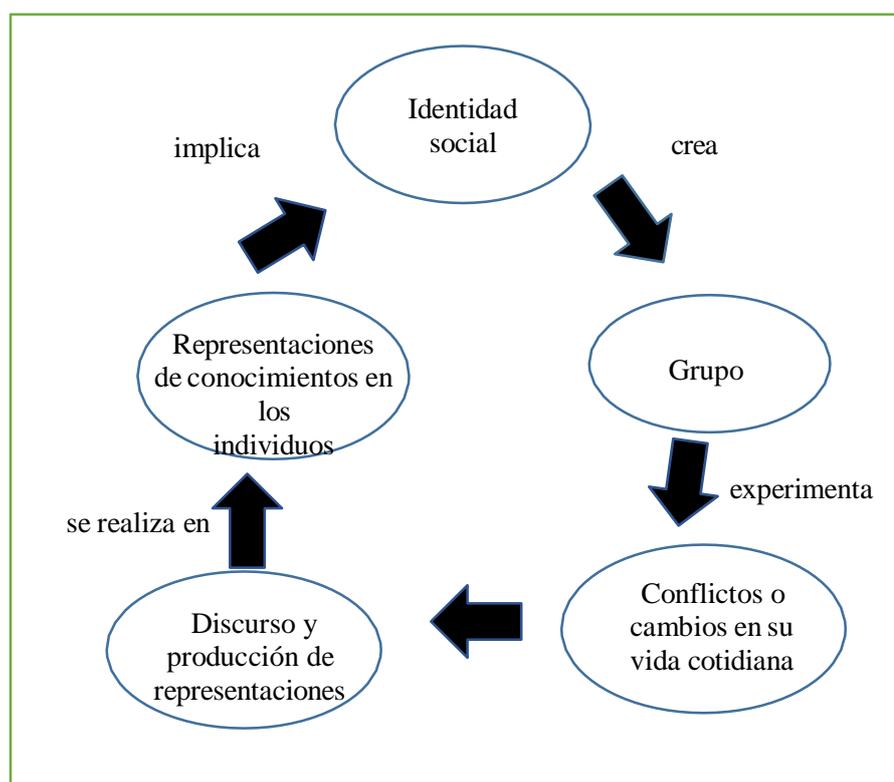
El proceso de construcción de RS que se caracteriza por ser doble, al producirse la construcción del objeto y el sujeto, da lugar a la identidad social dinámica del sujeto (Castorina, 2016b)

A continuación, la figura 1 (Wagner & Elejabarrieta, 1997) muestra de manera simplificada, el desarrollo del proceso de génesis de las RS, donde el individuo al mismo tiempo que necesita diferenciarse de los otros reconociendo y asumiendo su singularidad,

necesita también de su condición de ser social para posicionarse socialmente compartiendo aspectos que le garanticen la pertenencia a un determinado grupo y a su vez lo diferencien de otros grupos.

Figura 1

Proceso Sociogenético de las Representaciones Sociales



Nota. Esquema simplificado del proceso sociogenético de las RS (Wagner & Elejabarrieta, 1997)

Los procesos de objetivación y anclaje

Tal como se ha dicho, la identidad de todo grupo social se ve amenazada cuando su marco representacional no encuentra ningún punto de referencia para el enfrentamiento con lo extraño (Wagner & Elejabarrieta, 1997). Se plantea entonces la necesidad de conocer de qué manera se supera esta amenaza, es decir, cómo un grupo hace familiar algo nuevo y desconocido y su consiguiente apropiación (Pérez, 2004). Por tanto, esto se logra gracias a un proceso psicológico que pone en marcha dos mecanismos constructivos y complementarios (Castorina et al., 2010; Jodelet, 1986; Moscovici, 1984): la *objetivación* y el *anclaje*.

Mediante ambos mecanismos se hace visible la actividad social y cognitiva que posibilita la construcción de conocimiento social compartido por los grupos sociales (Wagner & Elejabarrieta, 1997), es decir, se construye y amplía el marco representacional que posibilita al grupo dar respuesta a las situaciones de la vida cotidiana. De esta manera, se explica cómo las ideas se transforman en objetos del sentido común (Moscovici, 1979), es decir, cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo la representación transforma lo social (Jodelet, 1986)

La objetivación transforma en concreto lo abstracto (ideas, lo relacional) materializándolo en figuras (Pérez, 2004). En primer lugar, categoriza la realidad representada al seleccionar aspectos del objeto, es decir, determinadas ideas según criterios culturales y normativos descontextualizándolas para luego, constituir un núcleo figurativo (Barreiro & Castorina, 2016; Moscovici, 1984). Este esquema o estructura creadora de imagen (Pérez, 2004, p. 28) tiene la función de reproducir de forma visible y casi tangible, una idea o estructura abstracta (Pérez, 2004, p. 28). Las imágenes objetivadas aluden tanto a imágenes visuales como a otras formas de materializar la palabra tales como metáforas, símbolos o narraciones, que permiten establecer puentes con los anclajes sociales, históricos y culturales (Wagner & Elejabarrieta, 1997). Es destacable la particularidad del núcleo figurativo que a medida que se adentra en el medio social como una expresión de lo real, adquiere una apariencia natural (Pérez, 2004)

Por su parte, el anclaje reduce las ideas extrañas en categorías comunes e imágenes para poder situarlas en un contexto familiar (Moscovici, 1984): le asigna un nombre a lo que es desconocido y amenazante para luego, clasificarlo; incorpora ese nuevo conocimiento en un marco de referencia conocido y preexistente. El objetivo principal de esta clasificación es formar opiniones mediante la interpretación de

características, de intenciones y la comprensión del por qué los individuos actúan como actúan. En palabras de Pérez (2004):

El anclaje describe el proceso de asimilar lo nuevo a lo que ya existe. Se refiere al marco de interpretación (sistema de valores y sistema de categorías) del que disponga un grupo y que es la herramienta que necesariamente empleará para entender, interpretar, un objeto nuevo o extraño. Entre ese objeto nuevo y esos viejos sistemas de valores y de categorías se establece una comunicación de significados, que dará lugar a una representación en la que el objeto extraño es reconstruido con sistemas familiares, a la vez que estos sistemas resultan en parte también modificados con esa nueva asimilación. (p. 26)

Ambos mecanismos, objetivación y anclaje, se relacionan en sentido dialéctico al integrar y articular funciones básicas de toda RS, a saber, la función cognitiva que posibilita integrar lo nuevo y no familiar, la función de interpretar la realidad y la función encargada de orientar las conductas y las relaciones sociales (Barreiro et al., 2012; Jodelet, 1986). En síntesis, la construcción de la significación social tiene lugar al transformar los conocimientos científicos y los conocimientos preexistentes en el grupo social (Castorina et al., 2004; Duveen & Lloyd, 2003) mediante la selección y descontextualización de los elementos del objeto de representación, la formación de un núcleo figurativo y su naturalización (Castorina et al., 2010; Castorina et al., 2004; Duveen & Lloyd, 2003; Jodelet, 1986).

Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis

La teoría de las RS se basa en el supuesto de una perspectiva genética al considerar que la estructura de la RS es una construcción y como tal, se considera un momento particular en el proceso de desarrollo. En este punto se emparenta con el estructuralismo genético de Piaget y Goldman (Duveen & Lloyd, 2003). Al considerar a la RS un todo

organizado, ésta cumple la función de entender y de comunicar los mecanismos de influencia psicológica de estas estructuras socio epistémicas.

En este sentido, en el intento de explicar su construcción, se hacen visibles tres procesos: la sociogénesis, la ontogénesis y la microgénesis (Castorina et al., 2005; Duveen & Lloyd, 2003). En la sociogénesis se generan y transforman las RS en el tiempo, lo que da cuenta de la dimensión histórica y social de las RS. Esto es, si bien la mayor parte de los estudios realizados sobre RS con el objetivo de conocer las RS, realizan una descripción de las mismas circunscriptas en un momento determinado, su comprensión implica ampliar la mirada y considerar que ese momento específico es parte de un proceso de desarrollo histórico más amplio (Castorina & Barreiro, 2012; Duveen & Lloyd, 2003)

En la ontogénesis (Duveen & Lloyd, 2003), proceso íntimamente ligado al desarrollo cognitivo, se produce la activación psicológica de las RS en los individuos. En otras palabras, las RS son para los individuos su entorno pensante y, al acceder a las mismas, los individuos elaboran identidades sociales concretas. Cuando éstos interactúan socialmente, validan dichas identidades utilizando los recursos que ponen a disposición las RS durante el intercambio social. Por su parte, el proceso de microgénesis permite captar el momento singular de la interacción social, donde los sujetos interactúan, debaten, conversan y resuelven conflictos. Es así como los sujetos en un juego de negociación de identidades sociales elaboran marcos de referencia compartidos (Wagner & Hayes, 2011).

Es destacable mencionar que los sujetos durante los intercambios no siempre mantienen su posición. Por tanto, se caracteriza a este proceso como un movimiento de cambios tanto estables o transitorios, como estructurales o no estructurales, según la tarea a realizar u objetivos por cumplir (Serpa, 2018)

Los posicionamientos diferenciales

Es importante mencionar que, en este proceso de comprender la realidad, hacerla propia y actuar sobre ella, los sujetos sociales no solo establecen un orden de las ideas circulantes, sino también se posicionan dentro de la sociedad (Wagner & Hayes, 2011). La posibilidad que existan estos posicionamientos es gracias al anclaje de las RS a contextos específicos (Bruno & Barreiro, 2014; Doise, 1986) generados en los diferentes niveles de interacción social, dentro del grupo y entre grupos, frente al objeto representacional, mediante la integración de informaciones y prácticas heterogéneas (Abric, 2001). Es de destacar que cada uno de los posicionamientos sociales están condicionados por factores históricos, contextuales y prácticos (Elejabarrieta, 1994). Se advierten tres elementos fundamentales que hacen posible que se generen estos posicionamientos, a saber, la comunicación, la negociación y la multiplicidad (Wagner & Elejabarrieta, 1997).

Durante el proceso de interacción comunicativa, los grupos se sirven del discurso como vehículo comunicacional por excelencia y según sean las particularidades de un subgrupo de individuos, le asignan a un mismo objeto diferentes significados (Barreiro & Castorina, 2015). El discurso abarca puntos de vista compartidos y divergentes sobre diferentes cuestiones. La circulación de un entramado de experiencias de intercambio de ideas contrapuestas y de la formación de la opinión pública, da origen al conocimiento lego, de sentido común. Bajo estas reglas de juego social, cada individuo en su agenciamiento subjetivo posee libertad para expresar lo que desee siempre que cumpla con los requisitos de no apartarse o disentir del universo compartido. En este marco, emergen características propias de los diálogos y las conversaciones: el consenso y la disidencia, es decir, cuando dos o más personas están o no de acuerdo con una creencia, respectivamente (Wagner & Hayes, 2011).

Ante una situación contraria a la aceptación de ese universo compartido de significados, se presenta la duda y la refutación que imperan en la esfera de las creencias, opiniones y actitudes. La ausencia o presencia de diálogo entre grupos sociales específicos son mecanismos que conducen a no reconocer algunas representaciones (Barreiro & Castorina, 2016). Ante la no presencia de diálogo, se evidencia el poder de un conocimiento sobre el otro y, por lo tanto, ese conocimiento es ignorado; en situaciones contrapuestas, donde el diálogo es el medio para la construcción de RS, es posible que el conocimiento dominante pueda cercenar el acceso a la significación. Por lo tanto, se plantea una puja de poder, dónde el contenido que prevalece adquiere una significación positiva y el que no califica para ser reconocido por presentarse como una amenaza, es ocultado, es decir, reprimido o segregado (Barreiro & Castorina, 2016). Gracias a la puesta en juego de las estrategias de dominación, se definen las posiciones dominante y dominadas (Wagner & Elejabarrieta, 1997). Por su parte, los sujetos tienen a disposición diversidad y multiplicidad de posiciones para actuar en su vida social (Wagner & Elejabarrieta, 1997). Por un lado, los sujetos dentro de un grupo social, eligen libremente o condicionados entre múltiples yo y, por otro, los grupos sociales son los que habilitan dichos posicionamientos sociales (Doise, 1986). En otras palabras, los posicionamientos que se adoptan, evidencian los distintos significados que puede adquirir el objeto de la representación de acuerdo a las características e identidades del grupo social específico. Es por ello que, tanto los individuos como los grupos razonan de diferentes modos sobre un objeto representacional (Pérez, 2004). Estas identidades sociales, uno de los productos de la construcción del sujeto (Castorina, 2009), se elaboran y negocian constantemente en las interacciones entre los individuos que enfrentan los problemas de la vida cotidiana (Castorina et al., 2010; Duveen & Lloyd, 2003). Por lo tanto, en un marco comunicacional entre los individuos y los grupos sociales, los

posicionamientos sociales son captados como expresiones negociadas de identidades sociales (Bruno, 2017)

Para Jodelet (1989), las representaciones sociales hacen referencia a la actividad mental que los individuos y grupos despliegan con el fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. En este sentido, estas constituyen singulares maniobras de apropiación y posicionamiento por parte del cuerpo social en torno a temas, hechos y fenómenos portadores de gran relevancia y centralidad.

El Enfoque Estructural Para el Estudio de las Representaciones Sociales

Estudiar las RS permite identificar prácticas sociales, marcos institucionales, modelos culturales y fenómenos psicosociales. Las RS desempeñan un rol fundamental en el estudio de las prácticas sociales, es decir, lo vital de estudiarlas radica en que no se contenta con conocer la transformación de las prácticas sociales, sino que su estudio va más allá, profundiza en cómo inciden las relaciones entre los conocimientos nuevos y los conocimientos preexistentes en el pensamiento del grupo social, en dicha transformación. Esta doble característica de las RS, su dinámica y su estructura estable, propició una gran afluencia de investigaciones que abordaron y abordan el estudio de las RS desde perspectivas tanto teóricas como metodológicas (Marková, 2012). En esta amplitud de perspectivas coexisten el enfoque procesual o dinámico, centrado en la descripción de los procesos constitutivos de las RS, estudiando tanto los procesos sociales como los procesos cognitivos (Banchs, 2000; Jodelet, 1986; Moscovici, 1988); el enfoque de la Escuela de Ginebra, caracterizado como sociodinámico, centrado en las condiciones de producción y de circulación de las RS, dónde los investigadores focalizan sus estudios en el análisis de los posicionamientos diferenciales (Doise, 1986). Esto es, enfatiza la relación de las RS con conjuntos de relaciones sociales en los que intervienen el nivel de

la relación intra e interpersonal, el nivel de las categorías sociales, y el nivel de la pertenencia social que hace referencia a la identidad y las relaciones intergrupales; por su parte, Wagner y Elejabarrieta (1997) dedican sus esfuerzos al estudio de la construcción social y del discurso. Por último, el enfoque estructural de la Escuela de Aix-en-Provence cuyos representantes más emblemáticos son Abric (1993, 1996, 2001) y sus colaboradores (Verges, 1992) Dicho enfoque establece que toda RS está organizada alrededor de un núcleo central que otorga sentido a la representación. El interés principal de esta escuela está dedicado al proceso de objetivación, destinando la mayoría de los estudios en conocer la estructura y la organización de RS.

Este trabajo sigue dicho enfoque estructural por centrarse en los aspectos cognitivos del esquema figurativo de las RS (Moscovici, 1961/1976, 1979) y en la identificación de su estructura : núcleo central y el sistema periférico. En otras palabras, el enfoque estructural concibe a las RS como un sistema socio-cognitivo, organizado en torno y por un núcleo central de elementos. Se encarga de describir los elementos que componen la RS y cómo está estructurada, es decir, el resultado del proceso de objetivación (Abric, 2001).

El núcleo central es una agrupación de elementos cognitivos tales como opiniones, informaciones y creencias entre otros, que da significado a la RS (Pérez, 2004). Tiene a su cargo una función generativa y otra organizativa (Abric, 1993, 2001; Barreiro et al., 2014; Parales Quenza, 2005; Wagner & Elejabarrieta, 1997). La función generativa, crea o transforma el significado de otros elementos de información constitutivos de la RS, es decir determina la significación de los elementos periféricos, otorgándole un valor (Abric, 1993, 2001). Por su parte, la función organizativa determina la naturaleza de los lazos que unen entre sí esos elementos de la representación, unificando RS (Abric, 2001; Pérez, 2004). Por tanto, gracias a estas funciones, el núcleo le brinda estabilidad a la RS. Los

elementos que constituyen el núcleo llevan el sello de ser innegociables, resistentes a los cambios y con escasa permeabilidad que permita modificar el contexto social inmediato (Abric, 1993, 2001). El núcleo central está determinado por las condiciones históricas, sociológicas, políticas. Esto es, conforma la memoria colectiva del grupo (Peréz, 2004). Asimismo, gracias a los atributos de estabilidad, rigidez y el carácter consensual establecen un lazo de unión entre la memoria colectiva y la historia del grupo (Abric, 1993, 2001). Por tanto, es la base consensual de las RS y da cuenta de la homogeneidad del grupo social (Peréz, 2004; Wagner & Elejabarrieta, 1997). El núcleo central, organiza la conducta de los sujetos frente al objeto representado, así como también, señala cuáles son los elementos más compartidos y aquellos más distintivos para un grupo social. Abric (1993, 2001). En síntesis, cada uno de los elementos que constituyen al núcleo le brindan la condición de permanente, simple, coherente, concreto, portador de una gran carga simbólica, naturalizado, legitimado y aceptado socialmente (Abric, 2001); en palabras de Bruno y Barreiro (2014), “En el núcleo central se ubican los significados que organizan la representación, es decir los elementos más consensuados y estables, constitutivos de su identidad.” (p.71). En un momento histórico determinado, el individuo se sirve del marco de normas sociales y valores alojados en el corazón de las RS, para categorizar e interpretar las nuevas informaciones (Abric, 2001).

Los elementos periféricos son considerados la fase intermedia entre los elementos del núcleo central y el contexto específico (Barreiro et al., 2014; Bruno & Barreiro, 2014; Serpa, 2018). Están organizados alrededor del núcleo central (Abric, 2001), garantizan de forma instantánea el funcionamiento de la representación (Abric, 2001; Peréz, 2004), se encargan de determinar posturas y acciones, de adaptar el campo representacional (Peréz, 2004) integrando los elementos de la situación (Peréz, 2004) y de proteger al núcleo. Gracias a esta función de defensa, el núcleo queda bloqueado de sufrir una eventual

transformación, lo que ocasionaría una representación distinta (Abric, 2001; Barreiro et al., 2014). Si esto sucede, implica que, o bien los periféricos son muy poco resistentes, o lo novedoso y desconocido tiene mucha fuerza; en una primera instancia, la presencia de las contradicciones es soportada por los elementos de la periferia. En síntesis, los elementos periféricos pueden proteger al núcleo de ser transformado frente a los cambios contextuales, porque son ellos quienes soportan esa transformación (Barreiro et al., 2014). El sistema periférico es la vía de absorción de las informaciones o acontecimientos susceptibles de cuestionar el núcleo central (Pérez, 2004). Se caracterizan por ser fluidos, inestables, diversos, accesibles, contextualizados, actualizados, relacionados con experiencias e historias individuales, así como con el efecto que producen los cambios en el contexto social próximo (Abric, 2001).

La relación directa que se establece entre el núcleo y los elementos periféricos, hace que la presencia, el valor y la función que cumplen estos elementos estén determinados por el núcleo central de la RS (Abric, 2001). Es así como de acuerdo al lugar en que se ubiquen respecto del núcleo central, cumplen diferentes funciones: si están cerca del núcleo se destaca el desempeño en la concreción del significado de la RS; en cambio, si se encuentran a mayor distancia del núcleo central, se ocupan de ilustrar, aclarar y justificar ese significado (Abric, 2001). La importancia de los mismos radica en que asociados al núcleo central hace posible que las RS anclen en la realidad, que puedan ser comprendidas al dotarlas de rasgos concretos (Abric, 1993, 1996, 2001; Bruno & Barreiro, 2014; Serpa, 2018) y además, posibilitan la existencia de los posicionamientos diferenciales (Doise, 1986) En otras palabras, el sistema que conforman los elementos periféricos permite que el sujeto integre en RS su experiencia personal, articula el funcionamiento individual y las condiciones sociales en las que los actores sociales

evolucionan. Este rasgo particular explica que RS sean estables y cambiantes, consensuales y marcadas por diferencias interindividuales a la vez (Peréz, 2004).

Cuando se realiza un estudio de las RS desde este enfoque estructural, se evidencian los elementos más significativos y estables de aquellos elementos más flexibles a los cambios. Los elementos que conforman RS son interdependientes y están ordenados jerárquicamente de acuerdo a la importancia que cada elemento tiene en la estructura (Abric & Tafani, 1995). Esta cuestión de peso que se le confiere a cada uno de los elementos dependientes del contexto, determina la pertenencia de los elementos a la esfera central o periférica. En palabras de Parales Quenza (2005), “las características particulares del contexto determinan la activación de elementos dentro de la representación y su importancia relativa.” (p. 82)

En los elementos periféricos se pueden identificar tres zonas: primera periferia, zona de contraste y segunda periferia (de Oliveira, Tosoli Gomes, Acioli, & Pereira de Sá, 2007). La primera periferia hace referencia a los elementos periféricos de mayor relevancia, cumplen la función de complementar al núcleo figurativo. Asimismo, se considera que representan una zona fluctuante, es decir, los elementos se caracterizan por ser transitorios pudiendo trasladarse al núcleo o reforzar al sistema periférico (Abric, 2003; Flament, 1994; Vergès, 1992). Por su parte, la zona de contraste integrada por los elementos menos frecuentes y muy importantes (Torres Stöckl & Zubieta, 2015), conforma la interfaz más inmediata de la RS con las prácticas sociales (de Oliveira et al., 2007; Serpa, 2018). Incluye aquellos pocos elementos que denotan contenido de subgrupos o dan señal de alarma sobre un posible cambio de representación, mientras que los que integran la segunda periferia son aquellos elementos menos frecuentes y menos importantes (Abric, 2003). Es de destacar en el estudio de significatividad de los elementos, el concepto de saliencia (Torres Stöckl & Zubieta, 2015). El mismo refiere a

la importancia que los sujetos les atribuyen a los elementos de RS. Por tanto, a mayor relevancia mayor saliencia (Vergès, 2001). Por último, otro aspecto a considerar es la agrupación de los procesos de transformación de las RS según afecten al núcleo central o a la periferia (Abric, 1993; Serpa, 2018). Se dice que la transformación es superficial cuando los cambios afectan únicamente a la periferia; ahora bien, si se incorporan nuevos significados a los elementos previos del núcleo central, la transformación es progresiva y por último, la transformación es brutal, directa y completa cuando la transformación que sufre el núcleo es total al no poder ser protegido el núcleo por el sistema de defensa (Abric, 1993, 2001; Serpa, 2018).

La Comprensión Lectora como Objeto Representacional

Concepto de Comprensión del Texto

En el marco de la Psicología Cognitiva, la CL se define como un proceso cognitivo de orden superior que implica la construcción gradual de una representación coherente en memoria (van Dijk & Kintsch, 1983). Hasta la década del 80, la CL era considerada como el resultado de la construcción de una representación del texto, sosteniendo que consistía en un proceso de abstracción del significado del mismo (Abusamra et al., 2011). Desde una concepción lingüística, el significado que se le asigna a la CL, es simplista, independiente del lector, se ubica en el texto y consiste en recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con las otras. Esto es, el estudio de la comprensión se circunscribía a la comprensión de oraciones aisladas sin contemplar el contexto dónde las mismas están inmersas (Molinari Marotto, 2010). Actualmente, y a partir de los años 80, la comprensión se define, desde el punto de vista cognitivo, como la actividad cognitiva que realiza el ser humano con un alto grado de complejidad y consiste en construir una representación mental del texto leído en la memoria episódica. Esta representación debe alcanzar el estatus de coherencia, relacionando entre sí las partes

del texto y éste con el bagaje de conocimientos que posee el lector (Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983). Esta conexión es activada gracias a las inferencias, sustituyendo, agregando, integrando o ignorando información del texto. Por tanto, para poder comprender lo leído no es suficiente contar con conocimiento lingüístico, es decir, conocer el significado de las palabras que componen las distintas oraciones de un texto. La comprensión requiere gran esfuerzo de parte del lector y mucho de poner al servicio los conocimientos del mundo que éste posee (Leon, 2003).

Ahora bien, desde una concepción psicolingüística, el significado se traslada del texto a la mente del lector. Su construcción depende de los conocimientos previos que el lector pone en juego, de las habilidades cognitivas necesarias para comprender y por tanto, varía según quién interactúe con el texto (Cassany, 2013). Bajo el supuesto que un texto es un conjunto coherente de oraciones, cada oración remite a una representación del discurso previo y además lo actualiza. Esto es, a medida que se logra comprender cada oración, se va edificando la construcción coherente de todo el texto.

Los Procesos Componentes de la Comprensión

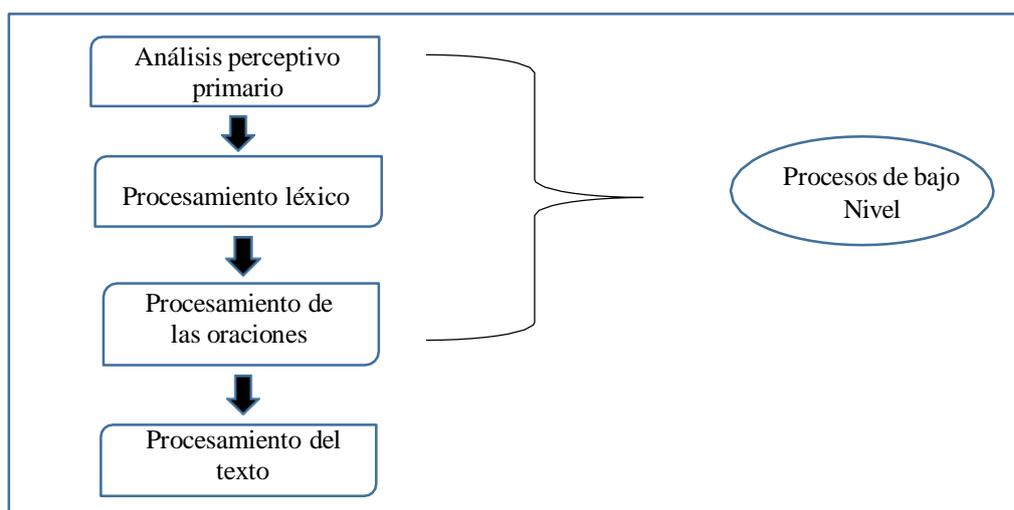
La comprensión exige un complejo análisis de información que proviene tanto del mundo externo como la que está almacenada en la memoria. La psicolingüística sostiene que para alcanzar la comprensión en cada uno de los niveles de estructura en que se compone el lenguaje, a saber, unidades subléxicas, las palabras, las oraciones y el texto, es necesaria la activación de un conjunto de procesos con funciones propias y distintivas.

De acuerdo al modelo de Forster (Forster, 1979), se evidencian los procesos de decodificación básica y los procesos de nivel textual-discursivo. Los primeros implicados en la habilidad lectora, se caracterizan por ser autónomos, rápidos y automáticos; los segundos presentan cualidades que hacen posible el logro de una representación duradera, significativa, integrada y organizada.

Los procesos de decodificación básica, a saber, los análisis perceptivos primarios (identificación de fonemas o letras mediante la comparación de la información que procede del exterior con la almacenada en la memoria a largo plazo), el procesamiento léxico (reconocimiento de palabras y su significado), el procesamiento sintáctico que opera sobre las palabras y oraciones que integran el texto superficial y, por último, la integración del texto en unidades más globales de significado. En la Figura 2 se esquematizan dichos procesos, también llamados procesos de bajo nivel, de acuerdo al modelo de Forster (1979).

Figura 2

Modelo de Procesamiento de un texto



Nota. Modelo de Procesamiento basado en Forster 1979

Según este modelo, la información viaja unidireccionalmente de abajo a arriba, dónde la interacción entre procesadores se encuentra restringida al acceder únicamente a la información que cada procesador contiene y a la resultante del nivel que lo precede (Molinari Marotto, 2010). Esto es, el procesamiento léxico sólo recibe input del análisis perceptivo, y como resultado del mismo se accede a los significados de palabras individuales del discurso. Por su parte, el procesamiento sintáctico recibe exclusivamente información del procesador léxico y le otorga a una oración la cualidad de gramaticalidad,

así como también, identifica los elementos sintácticos que la constituyen. Este procesador le brinda input al procesamiento semántico y este último evalúa parcialmente la plausibilidad semántica de una oración.

Los estudiosos de la comprensión del discurso, les conceden a estos procesos mencionados las principales propiedades funcionales que posee la hipótesis modular del lenguaje como un todo (Fodor, 1983). Por tanto, el módulo de input lingüístico o los llamados sistemas de entrada, está caracterizado por las principales propiedades de los módulos tales como la especificidad de dominio, la obligatoriedad, el encapsulamiento informacional y la rapidez. La especificidad de dominio (de Vega & Cuetos, 1999) se especializa en un tipo particular de estímulos como son los mensajes lingüísticos; su modo de funcionamiento es obligatorio, por ejemplo, ante una palabra escrita no podemos evitar acceder a su significado, aunque focalicemos en el color de las letras que componen la palabra. Por tanto, ante la presencia del estímulo adecuado es imposible no procesarlo o comprenderlo; es autónomo, es decir que la información entre módulos fluye siempre en dirección abajo-arriba; por último, la rapidez hace referencia a la velocidad del procesamiento de la información, al procesarla a razón de unos pocos milisegundos.

Los procesos de decodificación básica confluyen en las proposiciones, unidades de procesamiento de texto, permitiendo elaborar de manera gradual una representación semántica global. Bajo el supuesto que un texto no se conforma con la suma de oraciones aisladas sino por interrelación de las mismas mediada por nexos de coherencia, las proposiciones se organizan (Barreyro, Injoque-Ricle, Formoso, Álvarez-Drexler, & Burin, 2015; Forster, 1979).

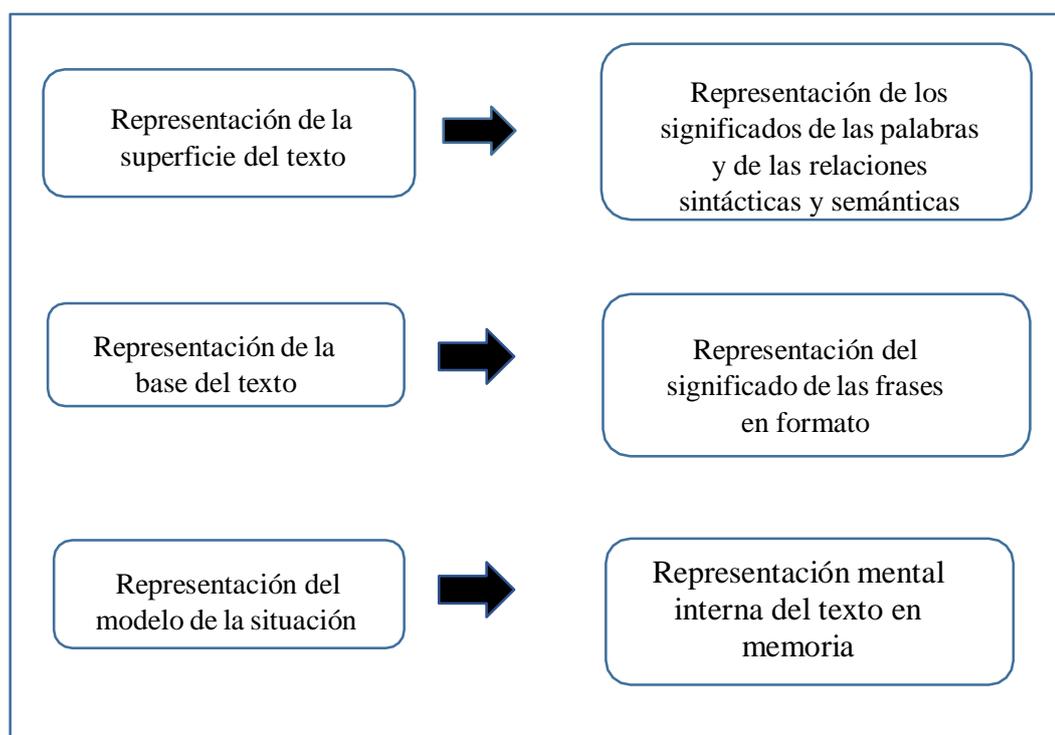
Los niveles de representación mental del texto

Los estudios realizados lograron identificar una amplia diversidad respecto a los niveles de representación del discurso. Sin embargo, los niveles adoptados por los

psicólogos estudiosos del discurso, son los propuestos por Van Dijk y Kintsch. Este modelo y sus revisiones distinguen tres niveles donde cada uno de ellos reviste una mayor profundidad a medida que se avanza de un nivel a otro: nivel superficial, la base del texto y el modelo de situación.

Figura 3

Niveles de Representación Mental del Texto



En la figura 3 se muestran los niveles de profundidad de comprensión desde el nivel más bajo con la representación superficial del texto hasta el nivel de mayor profundidad que representa el modelo de situación. El nivel superficial representa con exactitud a las palabras, oraciones y sus relaciones lingüísticas que aparecen en el texto. Esto es, el lector elabora una representación de las palabras que componen el texto exactamente en el orden en que éstas aparecen en el mismo. El segundo de los niveles, la base del texto, una representación formada por proposiciones que expresan el significado distanciándose de la forma del texto. Por tanto, los protagonistas son la estructura

semántica y sus relaciones, que permiten al mismo tiempo mantener la independencia de las palabras y preservar el significado. Por último, el modelo de situación, es una representación que se caracteriza por su analogía con la representación que elaboramos en nuestra propia experiencia directa con el mundo. Este nivel mantiene una independencia total de la estructura textual, exige elaborar e integrar la información que ofrece el texto a partir de los conocimientos previos. Respecto de la perdurabilidad en la memoria, el modelo de situación se distancia de los otros niveles que puede alcanzar un lector. La representación que éste genera en el modelo de situación permanece por más tiempo en memoria que la elaborada en la base del texto y así como también, en la forma superficial que se caracteriza por ser efímera para recordar las palabras exactas que componen una oración cuando avanzamos en la lectura de la oración siguiente (Fletcher, 1994)

Tipos de representaciones que se generan durante la comprensión

En los modelos de situación se presentan las siguientes características: representaciones de lo singular, representaciones dinámicas y el isomorfismo (Cuetos, González, & de Vega, 2015). Las representaciones de lo singular refieren a patrones de información únicos diferenciándose de los esquemas que hacen referencia a conocimientos semánticos. Esto es, manifiestan una representación de un estado particular de sucesos. Por su parte, las representaciones dinámicas hacen foco en la velocidad de actualización de información. Los modelos de situación se actualizan en fracciones de segundo a diferencia de los cambios de esquema que son lentos y requiere de un uso refinado del conocimiento del mundo.

Para finalizar, el isomorfismo refiere que las representaciones elaboradas por el lector conservan similitud con la propia experiencia.

Las Teorías de la Comprensión del Texto

El marco teórico intenta integrar y explicar los estudios más representativos sobre los modelos de situación. El mismo está conformado, por un lado, por las teorías de Kintsch, que han aportado un gran paso hacia la interpretación de la comprensión del discurso dada la complejidad y multiplicidad de dimensiones que encierra este fenómeno. Complementando, los aportes de Kintsch, se postulan las teorías que plantean con más minuciosidad el modelo de situación. Terminan de conformar este compendio de teorías, las llamadas estadísticas y las neurológicas (Cuetos et al., 2015).

La teoría de la macroestructura

En el marco de la investigación psicológica, el análisis de cualquier texto desde el punto de vista del autor necesitaba un sistema de evaluación que sea objetivo y cuantificable. Kintsch (1974) utiliza a la proposición como unidad de análisis. La misma es considerada como una unidad menor de significado a la que es posible asignarle un valor de verdad. Dos elementos conforman una proposición: un predicado y uno o más argumentos. El predicado hace referencia al término relacional y los argumentos a los conceptos; en algunos casos, cuando una proposición se encuentra dentro de otra proposición, ésta puede ser un argumento de la otra que la contiene.

La teoría de la macroestructura es el primer avance significativo sobre la comprensión del discurso (Kintsch & van Dijk, 1978). La misma propone la existencia de dos tipos de estructura semántica durante el proceso de comprensión: la microestructura y la macroestructura. La microestructura refiere a la organización local del texto y está formada por microproposiciones correferentes que se extraen de las oraciones que componen el texto, con la característica que establecen entre sí una relación jerárquica.

La macroestructura hace referencia a las macroproposiciones que organizan globalmente el texto otorgándole unidad de sentido. El lector valiéndose de macrorreglas (borrado, generalización y construcción de una secuencia de proposiciones en sólo una proposición), transforma la microestructura en macroestructura y vuelve a valerse de ellas recursivamente. Esto es, en la memoria de trabajo ingresan una pequeña cantidad de proposiciones para ser procesadas por ciclos. Luego, un subconjunto de estas proposiciones es retenida hasta el siguiente ciclo, donde se verifican las correferencias y se vuelven a aplicar las macrorreglas.

La teoría de la construcción-integración

Esta teoría elaborada por Kintsch en 1988, mantiene las características de estructuras y el proceso por ciclos en la memoria de trabajo. A diferencia de la teoría anterior, se proponen reglas condicionales en lugar de las macrorreglas, así como también, procesos conexionistas de información que se deriva del texto. En el proceso de construcción plantea otra de las diferencias significativas respecto de la teoría de la macroestructura, postulando que las proposiciones no solo se derivan en forma directa del texto, sino que éstas surgen por relaciones asociativas de arriba hacia abajo a partir de redes de conocimiento del lector y entre las proposiciones generadas. Este proceso otorga flexibilidad y una rápida adaptabilidad al contexto del texto en cuestión.

El proceso de integración ordena el producto resultante del proceso de construcción, reforzando las conexiones o debilitándolas para que desaparezcan, y finalmente la resultante se integra a la macroestructura elaborada previamente.

La teoría de la memoria de trabajo a largo plazo

La memoria de trabajo (WM) remite al almacenamiento y procesamiento simultáneo y temporal de la información. Por ejemplo, cuando activamos información del

contexto que proviene de la lectura previa de un texto, para ser utilizada en la comprensión de lo que estamos leyendo actualmente, tiene una perdurabilidad temporal.

La comprensión de texto requiere de componentes del sistema de memoria (van Dijk & Kintsch, 1983) tales como las características perceptivas, lingüísticas, estructuras proposicional, macroestructura, modelo de situación, estructura de control, y memoria episódica para textos anteriores, entre otros. Si bien por sí mismos superarían a WM, ésta es necesaria para llevar a cabo la comprensión del texto.

La teoría de la memoria de trabajo a largo plazo, propuesta por Ericsson y Kintsch en 1995 postulaba que existe una memoria de trabajo a largo plazo específica de dominio que se adquiere mediante entrenamiento continuo. Este sistema de memoria almacena información de manera estable, al modo de la memoria a largo plazo, y permite acceder a esa información casi de inmediato gracias a las estructuras de recuperación.

En cuanto al procesamiento del discurso, es un medio ágil de recuperación de información relevante. Cuando el lector retoma la lectura luego de una interrupción, activa la información del contexto narrativo.

Esta memoria en dominios no expertos no sería requerida su utilidad. Por tanto, podría afirmarse que la memoria de trabajo tiene dos componentes: una memoria de trabajo a corto plazo, restringida en su capacidad, pero disponible en todas las condiciones, y un segundo componente, la memoria de trabajo a largo plazo sin restricción en su capacidad, pero disponible solo en dominios expertos.

Las teorías de modelos de continuidad situacional

El modelo elaborado por Gensbacher hacia 1990, propone que las oraciones de un texto mantienen por lo general continuidad en una serie de dimensiones situacionales como el tiempo y el espacio. Si se altera alguna de estas dimensiones mencionadas da como resultado un sobrecoste cognitivo. Esto es, la continuidad se manifiesta cuando las

situaciones que se describen suceden manteniendo el lugar, los personajes y las relaciones de causa y efecto. Si en el texto se evidencia un cambio en las condiciones planteadas, se produce un cambio de estructura. Esta discontinuidad implica un costo cognitivo mayor y se traduce en una lectura caracterizada por una velocidad menor con la que se venía ejecutando.

Una variante al modelo anterior es el modelo de indexación de eventos, donde Zwaan, Langston y Graesser (1995) postulan que el lector al momento de procesar el primer evento de la narración establece 5 dimensiones a saber, tiempo, espacio, causalidad, protagonista e intencionalidad. Al producirse una discontinuidad en el texto, el lector revisa cada una de las dimensiones y actualiza lo que necesita para brindarle unidad al modelo de situación.

La teoría de la experiencia de inmersión

Esta teoría elaborada por Zwaan (2004), integra sus aportes a la lingüística cognitiva con teorías anteriores. Propone como componentes de la comprensión a la activación, la interpretación y la integración. Lo que se activa para el autor son trazos de experiencia sensoriomotora y no proposiciones.

En el proceso de interpretación se combinan las activaciones realizadas e implica una ubicación temporal y espacial de los elementos que conforman la narración, así como una perspectiva determinada.

A medida que se avanza en la lectura, se van realizando nuevas interpretaciones y el puente entre una y otra interpretación, se conoce como integración.

La teoría del análisis semántico latente

La teoría del análisis semántico latente, es un modo de analizar estadísticamente la similitud semántica entre unidades de significados que pertenecen a un corpus de textos determinado y a un mismo dominio de conocimiento. El foco de atención está puesto en

que el lector podría computar automáticamente la coocurrencia de las palabras facilitando la realización de probables inferencias.

Si bien este es un punto relevante en el procesamiento del lenguaje no contempla el análisis gramatical, el sintáctico ni el orden de las palabras, al circunscribirse a la coocurrencia de las palabras dentro de un corpus determinado. Por tanto, frente a los múltiples significados que poseen las palabras, la significación es dependiente del contexto donde fueron ubicadas las palabras quedando restringida al mismo. Frente a ello, la atención se posa en que la construcción de significado de las palabras que elaboramos las personas, depende de un amplio contexto que incluye el verbal, las propias experiencias, nuestro conocimiento del mundo, nuestra cultura y las intenciones derivadas de todos ellos (de Vega, 2002).

Las teorías neurológicas

Estudios neurocientíficos han demostrado la importancia que el hemisferio cerebral derecho desempeña en el proceso de comprensión del discurso. La teoría de Beeman postulada en 1998, se emparenta con la teoría de la construcción-integración de Kintsch.

Beeman (1998, 2005) sostiene que, frente al papel dominante del hemisferio izquierdo en gran parte de las tareas de lenguaje, a medida que la comprensión requiere de la participación de procesos cada vez más complejos, el hemisferio derecho juega un papel fundamental. Este autor identifica al menos tres componentes esenciales en el procesamiento semántico y con un alto componente interactivo: activación semántica, integración semántica y selección semántica. Si bien estos procesos semánticos ocurren en ambos hemisferios, éstos computan de manera diferente la información. Durante el procesamiento de las palabras el hemisferio izquierdo realiza una codificación semántica fina, activando campos semánticos relacionados con el contexto inmediato, de rápida y

simple interpretación de cada palabra y enlaces herméticos. Por su parte, el hemisferio derecho realiza una codificación semántica gruesa al activar débilmente campos semánticos más amplios difusos y mal estructurados.

Si bien da evidencias de un mantenimiento de la activación de la distancia entre las relaciones semánticas de las palabras, múltiples significados de palabras ambiguas e interpretaciones metafóricas, puede brindar información adicional durante el proceso de integración del nuevo conocimiento o cuando es necesario reinterpretar una palabra o contexto no específico.

Antecedentes en el Estudio de las Representaciones Sociales de Comprensión

Lectora

En el ámbito educativo, las dificultades en la /para la comprensión lectora se evidencian claramente tanto en el nivel primario como en los niveles medio y universitario (Brito & Pineau, 2007). Esto ha generado que la CL, sea objeto de estudio tanto en el campo de la educación como en el campo de la psicología.

Por su parte, las RS aluden a una forma de conocimiento que se construye socialmente y guía la acción de las personas (Jodelet, 2011) al interior de los diferentes grupos sociales. Asimismo, las RS permiten expresar los posicionamientos de los actores sociales en el ámbito laboral con relación a su actividad y a sus compañeros, a las normas y roles (Jodelet, 2011). En particular, en el campo educativo, es de relevancia la participación que las RS tienen en la formación de conocimientos escolares de los niños sobre la sociedad, así como también el papel decisivo que asumen en la configuración del destino educativo de los niños. Debido a esta caracterización de RS, es pertinente investigar en el campo educativo en el marco de las RS (Castorina & Kaplan, 2003). Por tanto, estudiar las RS para conocer las construcciones del sentido común acerca de la CL que circulan en las prácticas sociales de los docentes del nivel primario de CABA, permite

ayudar a todos aquellos que participan de los procesos educativos, mejorar la calidad de las actividades que se despliegan en el campo educativo, reformular el sentido de la escuela y también favorecer el inicio o potenciar el diálogo entre los conocimientos de la vida cotidiana y los saberes disciplinares (Castorina & Barreiro, 2012).

Estudios sobre Representaciones Sociales de la Comprensión Lectora

Existe un compendio de investigaciones que dan cuenta de las representaciones de los alumnos y de los docentes de nivel medio y universitario en relación a la lectura y la escritura (Benchimol, 2010; Ceballos Escalante, Márquez Montes, & Guerrero de la Llata, 2015; González & Musci, 2020; González Llontop & Otero Gonzáles, 2019; Guerrero de la Llata & Amavizca Montaña, 2016; Luppi et al., 2013; E. M. Ortiz Casallas, 2009; E.M. Ortiz Casallas, 2011). Ortiz Casallas (2009) realizó una investigación de corte exploratoria y descriptiva. Se indagaron los conocimientos, creencias, prácticas y valores que 786 estudiantes de educación básica y media de instituciones de gestión pública y privada de la ciudad de Ibagué, México, le asignan a la lectura y escritura. Los estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente y se les solicitó completar dos encuestas, una acerca de la lectura y otra acerca de la escritura. Ortiz Casallas (2009) detalla que los resultados del estudio muestran por un lado, la sobrevaloración que los estudiantes hacen de la lectura al considerarla como ideal de ilustración, índice de superación, desarrollo y productividad. Por otro lado, perciben a la escritura como un instrumento para cumplir con temas escolares.

Dos años más tarde, Ortiz Casallas (2011), realizó un análisis general del estado del arte sobre los estudios realizados en el contexto internacional y en el país de Colombia acerca de la escritura académica universitaria para actualizar el estado del campo intelectual y proponer nuevas rutas de investigación que permitan explicar, contextualizar

y comprender los problemas que los estudiantes presentan en relación con la escritura académica. Casallas (2011) concluye que la mayoría de los trabajos analizados ha menospreciado un aspecto fundamental en la investigación como lo es la observación de prácticas in situ lo que permite establecer un vínculo menos lineal que discontinuo entre representaciones y prácticas.

Por su parte, en Argentina, Benchimol (2010), presenta los avances de una investigación exploratoria que busca construir conocimiento sobre las representaciones de los docentes acerca del papel de la lectura en la enseñanza y el aprendizaje de Historia. Se realizaron entrevistas en profundidad a profesores de historia del conurbano bonaerense. Para Benchimol (2010), los resultados arrojan que habría, por parte de los profesores, dos modos básicos de concebir la relación entre la lectura y la historia: la lectura como una herramienta externa y como una herramienta interna. Cuando se representan a la lectura como una herramienta “externa” a la historia, los docentes consideran que la lectura consiste en una habilidad general y que habría una capacidad denominada “comprensión lectora” factible de aplicarse a cualquier situación; a su vez, consideran que la lectura es algo sencillo y que el significado se encuentra en los textos, y por lo tanto, explican las dificultades de lectura por parte de los alumnos como falencias por su vagancia, por su incapacidad o por mala formación en los niveles anteriores. Asimismo, plantean que la lectura es importante para aprender historia, pero no son ellos quienes deben ocuparse de enseñarla. Cuando se representan a la lectura como una herramienta “interna” a la historia, consideran que la lectura es un proceso complejo. También entienden que la lectura implica un proceso de construcción de conocimientos en relación con el área. Al referirse a la lectura (a las situaciones de lectura en clase, a los problemas de los alumnos con los textos, etc.) mencionan constantemente aspectos de la historia como campo de conocimiento: autores, las características los textos de historia,

los contenidos, etc. Consideran que es necesario disponer de conocimiento histórico para comprender la nueva información presente en los textos. Y, cada vez más, asumen como su función enseñar a leer en historia.

Otras investigadoras de Argentina, Luppi et al. (2013) de la Universidad Nacional de La Matanza publican un libro donde plasman la realización de un estudio en el período 2009-2010 para indagar las representaciones sobre lectura académica en los alumnos del Ingreso a la Universidad. Las autoras (2013) sostienen que para la mayoría de los alumnos encuestados, consideran que leer es un requisito para avanzar en el ámbito escolar: leer noticias, textos literarios, manuales de estudio y fotocopias. Se inscriben en un modelo de lectura obediente, que consiste en develar el sentido del texto desde un rol pasivo, no hacen un uso estratégico de técnicas propias del proceso de lectura, y no demuestran conciencia del proceso metacognitivo. Luppi et al (2013) concluyen que las representaciones de los alumnos tienen una incidencia negativa en sus trabajos de comprensión y producción de textos y por lo tanto, se hace necesario intervenir activamente para modificar esas representaciones.

Por su parte, los investigadores Ceballos Escalante et al. (2015), de la Universidad Los Andes de Venezuela, indagaron los procesos de lectura y escritura como componentes del perfil profesional en estudiantes de ingeniería. El estudio fue abordado desde una perspectiva cualitativa, exploratoria y de carácter descriptivo, solicitándoles a 50 participantes la elaboración de un ensayo académico. Se seleccionó 17 de los 50, para la discusión y análisis de los resultados. Para Ceballos Escalante et al. (2015), los datos recabados reflejan que los estudiantes conciben la escritura asociada al uso correcto de los aspectos gramaticales, como la ortografía y respecto de la lectura, le atribuyen la función de búsqueda de información a través de la web para dar cumplimiento a las actividades académicas propuestas y así como también, la asocian con el fortalecimiento

del vocabulario y la fonética. Asimismo, consideran a la lectura y escritura como herramientas para mejorar el aprendizaje. En cuanto al perfil como lector y escritor es asociado a las habilidades del lenguaje, hablar y escuchar.

Por su lado, Guerrero de la Llata y Amavizca Montaña (2016) realizaron un estudio en la Universidad Estatal de Sonora (UES), México, con el objetivo de encontrar las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la UES con respecto a la lectura y cómo estos significados en los individuos permean sus acciones y creencias. La metodología de investigación fue mixta y se utilizaron dos instrumentos la encuesta y la entrevista en grupo focal a estudiantes de dos unidades académicas de la UES. Los autores (2016) concluyeron que los sistemas de creencias y sus acciones no son autónomas, sino que están inmersas y forman parte de las dinámicas sociales e institucionales y se comparten con los otros actores como son los profesores. Guerrero de la Llata and Amavizca Montaña (2016) detectaron que tanto en la sociedad como en la institución objeto de estudio sus integrantes leen más de lo que ellos mismos piensan, pero la creencia de que deben ser determinados textos y soportes los “importantes”, es decir, no registran las lecturas en medios electrónicos ni las que se hacen de textos no académicos.

Por último, dos estudios recientes: González Llontop and Otero Gonzáles (2019), realizaron un estudio con el objetivo de aportar elementos para entender el acto pedagógico inicial de la formación docente, a partir de su relación con la teoría de las representaciones sociales. El estudio tiene carácter documental por lo que se examinaron los teóricos e investigadores de las áreas de práctica pedagógica inicial y representaciones sociales. En la revisión González Llontop and Otero Gonzáles (2019) encontraron que las representaciones sociales de los profesores sobre la docencia, se estructuran en torno a aspectos como la identidad, los significados que atribuyen los grupos sociales a la docencia y la importancia de los valores y actitudes hacia la carrera docente.

Finalmente, en Argentina, González y Musci (2020) realizaron un estudio en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) para analizar la incidencia de las RS de la lectura en las prácticas de lectura académica de estudiantes ingresantes de distintas carreras que cursaron la materia Análisis del Discurso durante el segundo cuatrimestre de 2019 y construir un perfil del sujeto lector que comprenda diversos aspectos como historias escolares previas, las motivaciones, los hábitos de lectura y la percepción de la lectura en relación con el aprendizaje. Se realizó una encuesta a 44 alumnos correspondientes a las carreras de Comunicación Social, tecnicatura en Acompañamiento terapéutico, Ingeniería Química, Licenciatura en Sistemas e Ingeniería en recursos renovables. La edad de los participantes oscila entre los 18 y 60 años de edad, siendo el 90% ingresantes y el 10% restantes son recurrentes de la materia. Las autoras concluyeron que los textos académicos son más complejos que los textos escolares con los que estaban acostumbrados a interactuar en el nivel secundario; se revelan dificultades en torno a las tareas de lectura, las estrategias de lectura y aprendizaje que utilizan no implican la construcción del nuevo conocimiento apuntando a la reproducción literal de lo que dice el texto. Por último, las autoras destacan que los participantes no se perciben así mismos como lectores de textos académicos que puedan autorregular sus propios procesos de comprensión.

En esta misma línea de investigación se han realizado estudios en el nivel inicial y el nivel primario (Bacilio Hernández, 2015; Huespe, 2018; Modenutti & Gusberti, 2015; Prasad, 2018; Sequera Morales et al., 2020; Veloso & Paiva, 2021). Modenutti and Gusberti (2015) de Argentina, presentan un avance en el proyecto de beca: “Análisis de los discursos y prácticas docentes vinculados a la literatura para niños en diferentes instituciones de Nivel Inicial de las ciudades de Resistencia y Corrientes durante los períodos 2011 y 2012”. Para este estudio se convocó a los alumnos y alumnas del

Profesorado en Educación inicial que cursan la Cátedra Literatura en la Educación Inicial, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, Chaco (UNNE) quienes realizaron setenta y ocho registros de observación y veinticuatro entrevistas semiestructuradas en cuarenta Jardines de Infantes, veintisiete públicos y trece privados. Se profundizó en las acciones llevadas a cabo por los docentes en lo que respecta a los recursos (materiales y espaciales) que se ponen en juego en distintas escenas de lectura. El análisis de estas acciones se realiza a partir del método analítico comprensivo y se fundamenta en la teoría de las representaciones sociales, concebidas como producciones de un grupo, en tanto que expresión de su posición ante el mundo social. Modenutti and Gusberti (2015) como aproximación a unas primeras conclusiones, pueden afirmar que la mayor parte de los docentes de Nivel Inicial realizan acciones que no se corresponden con contenidos y estrategias necesarias para la adquisición progresiva de competencias lectoras e iniciaciones literarias, lo que evidencia la ausencia de juicio crítico en torno de sus decisiones a la hora tanto de la puesta en práctica de escenas de lecturas, como de la disposición de espacios que estimulen y favorezcan la vinculación de los niños con los libros.

Por su parte, Bacilio Hernández (2015), en México, presentó los hallazgos de una investigación sobre representaciones sociales de la lectura, encontrados en docentes de nivel primaria del Estado de México. Se convocó a docentes inscritos en cursos de formación continua de Chimalhuacán. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo interpretativo mediante la utilización de 51 cuestionarios y luego, se seleccionaron a 6 docentes que residan en el municipio, que trabajen en educación primaria y realicen cursos de actualización en el centro, que posean formación normalista y una relación cercana con la lectura para la entrevista en profundidad. Bacilio Hernández (2015) arribó a la conclusión que la lectura es concebida como actividad íntima, terapéutica y

recreativa. En el ámbito escolar, es reinterpretada como fondo documental de apoyo al trabajo docente y como un mecanismo en el que se apoyan los alumnos para apropiarse de los contenidos escolares. Asimismo, la lectura es empleada para promover principios éticos en los alumnos, como actividad contagiosa y como práctica escolar de intercambio mutuo. Por su parte, en el ámbito familiar, se constituye como herramienta de comunicación intrafamiliar y como actividad secundaria. Finalmente, en el ámbito social, se expresa como herramienta para el fortalecimiento de la ciudadanía y como una actividad compleja. El autor (2015) concluye que, la lectura es constituida como una práctica docente multidimensional y polisémica.

Por su parte, Huespe (2018) se propuso analizar las representaciones sociales sobre la lectura en general y sobre la lectura literaria que tienen los docentes del primer ciclo de primaria pertenecientes a tres escuelas públicas de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Con una muestra de 12 docentes de escuelas primarias y públicas ubicadas en zona céntrica de la ciudad a la que asiste una población de nivel socioeconómico bajo y medio, se realizaron entrevistas formales semiestructuradas registradas en grabaciones de audio. Como resultados se observan representaciones de la lectura que provienen de diferentes enfoques alfabetizadores. Los docentes encuestados asocian la lectura a la decodificación fonológica, revelando también que permanecen vigentes actividades de aprestamiento y copia. Asimismo, los participantes presentaron dificultades para diferenciar entre lector y lector literario. La autora concluye que es indispensable repensar el lugar del docente como lector en general, resaltando como requisito de acompañamiento a los niños, el haber tenido experiencias significativas con la lectura.

Prasad (2018) realizó un trabajo colaborativo con estudiantes de cinco escuelas de inglés y francés en Canadá y Francia para investigar las representaciones sociales de los niños del plurilingüismo. Con el objetivo de buscar de manera integral signos y

símbolos recurrentes que los niños usan para representar el plurilingüismo en la figura individual (códigos en vivo basados en metáforas visuales), se pidió a los niños que dibujaran una secuencia de dibujos reflexivos de un individuo monolingüe, bilingüe y plurilingüe, así como de sí mismos. Basándose en las teorías de las representaciones sociales del lenguaje y el plurilingüismo, el enfoque aquí se centra en el análisis de las representaciones lingüísticas de los niños que se hacen visibles a través del dibujo. Concluye afirmando que el uso de métodos multimodales creativos en la investigación aplicada de la lingüística es una alternativa tanto para profesores como para investigadores para obtener información sobre las experiencias de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas, las experiencias de la vida cultural de las comunidades lingüísticamente diversas.

Otra investigación (Sequera Morales et al., 2020) analizaron las RS en seis docentes de educación primaria y la directora de una escuela en Venezuela, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Mediante las técnicas de recolección la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido, se reveló que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura es un conjunto de elementos complejos cuya práctica tiene implicaciones formativas e introspectivas de un importante nivel de dificultad. Para las docentes tener buena comprensión lectora implica saber analizar, comprender e interpretar la información obtenida.

Por último, Veloso y Paiva (2021) realizaron un estudio para analizar los procesos de anclaje y objetivación de las RS de la lectura literaria producida por 94 maestros de escuelas primarias municipales de Montes Claro, Brasil. Los participantes eran sujetos que participaron en el curso de literatura infantil desarrollado por la Universidad Estatal de Montes Claro. Se les aplicó un cuestionario compuesto por preguntas abiertas, en las cuales los docentes pudieron expresar libremente sus concepciones y creencias, valores,

vivencias y prácticas. Las autoras concluyeron que, para los docentes participantes, las dimensiones placer y la funcionalidad se encuentran imbricadas en las representaciones y prácticas de los participantes. Esto es, para los docentes encuestados, la lectura literaria es una actividad placentera, que tiene el propósito de contribuir a la formación de los niños. Conservan la idea que la literatura es un bien, educa y debe difundirse a través de procesos lúdicos de la interacción del lector con el texto.

Otros Estudios Relacionados a Concepciones del Sentido Común sobre la Comprensión Lectora

Desde otras perspectivas teóricas, se estudió que concepción tienen estudiantes y docentes en cuanto a ser lectores y escritores, así como, por el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura (Alfie, 2013; Areco, 2015; Benítez Rosende & Wingeyer, 2015; Dubin, 2016; Fernández, Spínola, & Schamún, 2010; Grabosky, Maza, & Zamora Bevacqua, 2010; Holubicki, Luquez, Torti, & Viñas, 2010; Insúa & Schiavone, 2015). Grabosky et al. (2010) de Argentina, realizaron una investigación de corte etnográfico, para indagar cómo se conciben los estudiantes de 6 cursos, con 3 divisiones cada uno, entre 12 y 17 años, pertenecientes a un Instituto de Educación Media que depende de la Universidad Nacional de Salta, en tanto lectores y escritores. Grabosky et al. (2010) utilizaron como instrumentos de recolección de datos, encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación de clases, producción de registros y autorregistros de prácticas concretas de lectura y escritura y memoriales de lectura. Grabosky et al. (2010) presentan como resultados provisionarios, destacando el grado de conciencia que poseen los estudiantes sobre las diferencias existentes entre la lectura y escritura escolar de la extraescolar. Además, los estudiantes reconocen que, la escuela no habilita espacios de lectura y escrituras informales; no creen en el leer por leer porque saben y sienten que la

obligación está lejos del placer y la distracción. A su vez, muchos afirman que la lectura pasa por la información que te ofrece y que es parte de la obligación escolar. Asimismo, reconocen equivocaciones en sus formas de leer y escribir respecto de la norma que marca la institución educativa. Cuando leen en la red lo hacen por un interés específico, orientan su búsqueda a una determinada información y ellos reconocen que este tipo de lectura no genera placer ni renueva las ganas de volver a leer.

Asimismo en otra provincia argentina, en el marco de un proyecto de generación de buenas prácticas de lectura y escritura en la escuela de la ciudad de Santa Fe, Holubicki et al. (2010) encuestaron a docentes y alumnos acerca del enseñar y el aprender de la lectura y escritura en sus propias prácticas. Los autores (2010) concluyen respecto de los alumnos y los docentes que por un lado, los alumnos consideran que leer, resumir y repetir el texto es una rutina óptima para acceder al conocimiento. Por su parte, los docentes consideran que los alumnos ya saben leer y escribir al ingresar a la escuela secundaria y si su aprendizaje no es efectivo, esto se debe a problemas cognitivos o sociales, ajenos a la asignatura que ellos dictan.

Por su parte, Fernández et al. (2010) realizaron una investigación focalizada en examinar los procesos de lectura y escritura, su evaluación y promoción, a lo largo de distintos tramos del trayecto formativo. En este trabajo, los autores (2010) presentan resultados parciales de un proyecto en curso, destinado a indagar, mediante una encuesta precodificada, la perspectiva y autopercepción de 36 docentes de diversas carreras universitarias de la Universidad de La Plata, sobre el desempeño en lectura y escritura de alumnos universitarios. Asimismo, se proponían estudiar como estas autopercepciones inciden sobre las propias prácticas pedagógicas y cómo se ven reflejadas en las sugerencias que ofrecen para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Fernández et al. (2010), los resultados obtenidos ponen en evidencia, en primer lugar, la

detección de dificultades en comprensión lectora y producción textual, en un porcentaje significativo de casos, tanto de parte de los docentes como de los alumnos involucrados. Los docentes consultados, reconocen que los resultados obtenidos por los alumnos en el tratamiento de textos académicos, así como en la evaluación y promoción de tal actividad no resultan satisfactorios. No obstante, se marcan algunas diferencias entre aquellos que se desempeñan en carreras humanísticas y los que provienen de otras áreas científicas. Entre los primeros, los profesores de Letras, que trabajan con textos literarios, señalan la necesidad de alcanzar una lectura que supere lo informativo y pueda dar cuenta de los valores estéticos y las posiciones críticas. Los profesores del área de Lenguas Modernas, por otra parte, insisten en el desarrollo de competencias que permitan lograr una comprensión más efectiva y, al mismo tiempo, mejorar el desempeño global de los alumnos en lengua escrita y oral. Esta postura se opone claramente a la de los docentes del área de Matemática, que no observan en sus alumnos la necesidad de leer ni de producir textos. Por otra parte, la mayor parte de los docentes de las otras áreas (Ciencias Exactas, Ciencias Económicas, Psicología, Ciencias Jurídicas y Sociales, Informática, Ingeniería) se muestran preocupados principalmente por las dificultades de sus alumnos para comprender y producir textos coherentes (carencia de conocimientos previos suficientes, ejercicio limitado de prácticas de lectura y escritura y la falta de compromiso y entusiasmo para aprender) y por las consecuencias negativas de dichas dificultades. Para finalizar, los autores (2010) evidencian también por parte de los docentes, el desconocimiento de características específicas de los distintos géneros académicos y del tratamiento didáctico de los mismos.

Otra investigación en Argentina, Alfie (2013) realizó un estudio cualitativo, descriptivo-interpretativo, que propone una investigación didáctica intervencionista con el objetivo de describir y caracterizar prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC

como herramientas potenciadoras del aprendizaje de la Biología en cuarto año de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD), ubicado en el Conurbano Bonaerense . Se diseñó en conjunto con una docente una secuencia didáctica que se puso en funcionamiento en 2012. Las cuatro clases que conformaban la secuencia, fueron observadas y registradas. Con posterioridad a su desarrollo, se realizaron entrevistas en profundidad seleccionando azarosamente a nueve alumnos de cuarto año y cinco alumnos de primer año. Alfie (2013) relevó que para los alumnos escribir para producir un trabajo integrador resultó novedoso, y por ello desafiante, mientras que las actividades de lectura y las herramientas de TIC utilizadas les resultaron similares a las habituales. Por otro lado, Alfie (2013) destacó que el acompañamiento docente fue señalado como un aspecto clave y concluyó que el análisis de las miradas de los alumnos participantes de este estudio piloto permitirá reformular las secuencias didácticas para llevar a las aulas las versiones definitivas.

Areco (2015), investigadora de la Universidad de Luján, reflexiona sobre los distintos propósitos que tienen respecto de la lectura y de la escritura los docentes y los alumnos en las aulas de educación primaria de adultos. Areco (2015) luego de realizar entrevistas plantea que desde el eje, Las estrategias para acceder a lo escrito por parte de los alumnos, se intentó analizar las estrategias desarrolladas por los adultos entrevistados en situaciones que demandaran el uso de la lectura o la escritura, así como también reconstruir dichas situaciones para precisar qué habilidades respecto de la lectura y la escritura eran necesarias en las distintas instancias de su vida. Identificó algunas tensiones que se producen en las aulas de educación de adultos: la dificultad por parte de los docentes para admitir la existencia de personas adultas que no manejan convencionalmente la lectura y escritura y para tomar real dimensión del problema; por parte de los alumnos adultos existe una tensión entre lo que ellos conciben como propio

de la cultura escolar, donde los aprendizajes llevan una mirada social neutra, y las perspectivas que las alfabetizadoras proponen que consideran la desigualdad social pero estableciendo vinculaciones con lo cotidiano y familiar. Desde el eje, Dificultad de reconocimiento de saberes, en especial sobre la escritura como objeto social, Areco (2015) encontró por parte de los maestros dificultades para aceptar que una persona adulta, a pesar de no manejar convencionalmente la lectura y la escritura, haya construido conocimientos y haya desarrollado estrategias en torno a aquellas, a lo largo de su vida. Por último, desde el eje, divergencias de expectativas y deseos, corroboró que las personas que asisten a la escuela van con el deseo de leer y la escuela prioriza el escribir, centrándose sólo en el aspecto motor del complejo acto de escritura.

Benitez Rosende y Wingeyer (2015) de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste Chaco, Argentina, analizaron las acciones llevadas a cabo por los educadores en su calidad de mediadores entre jóvenes de 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico de la escuela secundaria y la Literatura, fundamentalmente, en lo relativo a los criterios de selección de los materiales literarios puestos en circulación en escenas áulicas de lectura y las estrategias docentes más usadas durante las mismas. La muestra representativa incluye un total de 45 observaciones a 13 docentes, hechas en 2013, en nueve escuelas: seis de la ciudad de Corrientes y tres de Resistencia. Se ha recogido información en todo tipo de instituciones: públicas y privadas, periféricas y céntricas, religiosas y laicas. Se realizó un seguimiento de cada uno de los profesores, a modo de estudio de caso, para poder observarlo en su acción como mediador e intentar vincular tal proceso con sus posibles representaciones sobre lo literario y su abordaje. Además de las observaciones, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores, autobiografías lectoras de la mayor parte de los mismos y entrevistas a los bibliotecarios como agentes externos al aula. Benitez Rosende y Wingeyer (2015) concluyeron que en las escuelas

secundarias de Corrientes y Resistencia persiste, en la mayor parte de los discursos y las prácticas de los docentes observados una concepción instrumental de lo literario, en un sentido didáctico moralizante o de entretenimiento, sin llegar a ser la enseñanza y el disfrute del lenguaje literario un fin en sí mismo.

Insúa y Schiavone (2015) en el marco de la investigación “El decir académico: la lectura y la escritura en la formación del sujeto universitario.”, llevaron a cabo el presente estudio, junto a un grupo de colegas, en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) de Florencio Varela, Provincia de Bs As. El objetivo era indagar acerca de las diferencias y/o similitudes entre las capacidades y habilidades de lectura y escritura que los estudiantes desarrollan en la escuela media, y las demandas lingüísticas y cognitivas involucradas en la lectura y producción de textos académicos. Un total de 15 docentes participantes de la zona de Quilmes, Varela y Berazategui realizaron cinco encuentros aleatorios que se intercalaban con comunicaciones vía mail. La consigna era realizar una narrativa de la experiencia pedagógica bajo estas premisas: ¿Cómo aprendimos a leer y a escribir en la escuela secundaria?, ¿qué aparece como eco o continuidad de la forma en que aprendiste a leer y a escribir, hoy en tus clases?, ¿qué, como ruptura o cambio? y, ¿cómo le enseñarías a leer y a escribir a alguien que quiere seguir estudiando en el nivel superior/ universitario? Asimismo, se aplicó una encuesta a 303 alumnos ingresantes a la Universidad (222 mujeres y 81 hombres) entre 17 y 55 años, que asistieron el primer día al módulo de Lengua del Curso de Preparación Universitaria de la UNAJ. En la encuesta, los estudiantes debían completar algunos datos personales (edad, género, escolaridad). Luego, se les realizaban las siguientes preguntas: ¿Hizo algún curso de lectura o escritura? Si es así, ¿sobre qué era? ¿Le gusta leer? Si es así, ¿qué tipo de lecturas prefiere? ¿Escribe a menudo? ¿En qué momentos? ¿Tiene alguna dificultad con la lectura o la escritura? ¿Cuáles? ¿Habla otros idiomas además del español? Si es así, ¿cuál o cuáles? ¿Dónde

aprendió y en qué contextos/situaciones practica la lengua no española? y ¿qué expectativas tiene en relación con este curso? Insúa y Schiavone (2015), sobre la lectura, han registrado que, en general, las figuras más alentadoras se encuentran fuera de la escuela y se trata de vínculos familiares. En menor medida, aparece el docente que lee en clase, como el que ha provocado la lectura y la formación de un lector. Asimismo, arribaron a la conclusión que las narraciones de experiencias entre docentes permitieron dejar a un lado los supuestos sobre qué experiencias escolares han tenido los sujetos que pretendemos alfabetizar y conocer qué sucede concretamente en algunas aulas con la enseñanza de la lectura y la escritura.

Objetivos

Objetivo general

-Conocer las representaciones sociales de comprensión lectora de docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos

-Describir la estructura de las representaciones sociales de la comprensión lectora en docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires.

-Analizar la existencia de posicionamientos diferenciales según la antigüedad en el ejercicio de la docencia de los participantes.

-Analizar la existencia de posicionamientos diferenciales según la participación en formación específica sobre comprensión lectora.

Hipótesis de trabajo

- En las representaciones sociales de los docentes la comprensión lectora es considerada una actividad compleja.

-En tales representaciones la comprensión lectora se piensa como un proceso que se descompone en procesos componentes.

-Es posible identificar posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la comprensión lectora de acuerdo a la variable antigüedad en la docencia en tanto expresarían la pertenencia de los docentes a diferentes grupos sociales.

-Las representaciones sociales de la comprensión lectora variarían según la participación de los docentes en formación específica.

Método

Tal como se ha dicho, esta investigación se ocupará de estudiar las RS sobre la comprensión lectora de los docentes de nivel Primario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Específicamente, se propone describir la estructura de las RS de este grupo de docentes e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en los elementos periféricos, según la antigüedad en el ejercicio de la docencia y la capacitación específica de los participantes sobre el objeto en cuestión, la CL. Parte de la premisa de que esta información resulta sumamente relevante para la comprensión de los modos en que los sujetos se piensan como grupo, interactúan en el contexto educativo con los otros y llevan a cabo prácticas específicas que impactan de un modo concreto sobre los aprendizajes de sus alumnos.

Diseño del estudio

El diseño del estudio está incluido en la categoría *ex post facto* (Montero & León, 2002, 2005), al presentar limitaciones para contrastar relaciones entre los fenómenos considerados. Estas limitaciones están dadas por la imposibilidad de manipular las variables independientes (capacitación específica sobre el tema y antigüedad en el ejercicio de la docencia). Además, es un estudio del tipo *retrospectivo* (Montero & León, 2002, 2005) debido a que su propósito es indagar la variable dependiente-la RS de CL- y analizar, luego, sus relaciones con las otras variables.

Muestra

La muestra fue seleccionada de manera intencional no probabilística, se utilizó el método de *muestreo por cuotas* (Hernández Sampieri et al., 2010) intentando igualar las cuotas según la antigüedad en el ejercicio de la docencia.

La muestra está compuesta por 148 docentes que ejercen su actividad en el nivel primario y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El 90,54% (n=134) son del género femenino y el 9,46% (n=14) son del género masculino. Asimismo, los participantes tienen entre 20 y 57 años, con la siguiente distribución: el 20,95% (n=31) entre 20 y 29 años de edad; el 35,13% (n=52) entre 30 y 39 años de edad; el 30,41% (n=45) entre 40 y 49 años de edad y el 13,51% (n=20) de 50 o más años de edad.

En cuanto a las variables vinculadas con los aspectos de formación y profesionales, la muestra contiene un 37,2% (n=55) de participantes que no realizaron capacitación docente en relación con el objeto específico, mientras que el 62,8% (n=93) de los participantes si lo realizaron. Del total de la muestra el 72,3% (n=107) son profesores nivel primario, el 6,08% (n=9) profesores del nivel inicial, el 6,08% (n=9) profesores del nivel inicial y primario, el 2,02% (n=3) profesores en Artes, el 4,054% (n=6) Profesor en Idiomas, el 1,35% (n=2) Lic. en Psicología, el 0,67% (n=1) Lic. Ciencias de la Educación, el 2,02% (n=3) Lic. Educación Especial, el 4,73% (n=7) Profesor nivel primario y otros títulos y el 0,67% (n=1) Lic. En Letras. En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzado, el 58,78% (n=87) de los participantes corresponde al nivel terciario completo; el 18,92% (n=28) de los participantes al nivel universitario incompleto; el 12,16% (n=18) al nivel universitario completo; el 6,08% (n=9) al nivel terciario incompleto; el 3,38% (n=5) al nivel de posgrado universitario completo y el 0,68% (n=1) al nivel posgrado universitario incompleto. Sobre la antigüedad en ejercicio de la docencia, la muestra presenta la siguiente distribución: el 49% (n=72) de los

participantes tiene menos de 10 años de antigüedad y el 51% (n=75) tiene más de 10 años de antigüedad en ejercicio de la docencia.

Instrumentos y procedimientos

La recolección de datos se realizó en un único encuentro con los participantes. Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado para formar parte de esta investigación y se les comunicó que los datos obtenidos serían utilizados únicamente con fines científicos, preservando en todo momento el anonimato de sus identidades. Se utilizó como instrumento para la recolección de datos, un cuestionario autoadministrable (ver Anexo I) incluyendo la técnica de asociación de palabras (Doise et al., 1993/2013; Vergès, 1992). Esta técnica, forma parte del análisis de expresiones discursivas, mediante la cual, los significados que le son conferidos al objeto representacional, pueden verbalizarse (Castorina & Barreiro, 2012).

Se administró dicha técnica de asociación de palabras con la consigna: *Le pedimos que por favor escribas las primeras cinco palabras que le vienen a la mente al pensar en “comprensión lectora”*. El límite de palabras a asociar se estableció en cinco dado que los estudios realizados muestran que las personas tienden a escribir cinco palabras y de esta manera no limitar la cantidad de asociaciones (Wagner et al., 1999). Este instrumento de recolección de datos, frecuentemente es utilizado en la investigación sobre RS (Vergès, 1992; Wagner & Elejabarrieta, 1997) responde al enfoque estructural desarrollado por Abric (1993, 1996, 2001). De esta forma el análisis de la información obtenida mediante esta técnica permite poner de manifiesto el campo semántico propio de una representación y su estructura jerárquica (Abric, 1993, 1996, 2001; Vergès, 1992; Wagner & Hayes, 2011).

También para indagar la formación de los docentes se consultó sobre el título de base, el máximo nivel de estudios alcanzado, la participación en cursos de actualización

o formación específica sobre el objeto y la antigüedad en la docencia. Asimismo, se incluyeron preguntas sobre información sociodemográfica: el género de los participantes, edad de los mismos y jurisdicción en la que ejercen la docencia.

Resultados

La Estructura de la Representación Social de la Comprensión Lectora de los Participantes

Para analizar la estructura de la representación social de la comprensión lectora de los participantes del estudio se realizó un análisis prototípico (Abric, 2003; Torres Stöckl et al., 2017; Vergès, 1992) mediante software Iramuteq¹, desarrollado por Ratinaud (2009). Este recurso, un software gratuito y de código abierto, permite realizar análisis multidimensional de textos de diferente naturaleza. Está dirigido al trabajo estadístico con corpus textual y en tablas de individuos/palabras (Sarrica, Mingo, Mazzara, & Leone, 2016). La versión utilizada para esta investigación fue la 0.7 alfa.

El total de palabras asociadas por los participantes fue de 740, de las cuales 266 resultaron ser palabras diferentes. El corpus de palabras obtenido fue analizado para reemplazar sinónimos y términos con diferentes formas gramaticales -género y número- (Sarrica, 2007; Vergès, 1992, 1999). Cabe aclarar que en todos los casos se mantuvo el término que fue mencionado la mayor cantidad de veces (Vergès, 1999). De esta manera, el corpus textual definitivo quedó compuesto por 740 términos, siendo 164 las palabras distintas (anexo II, cuadro de palabras reemplazadas).

Luego, sobre el corpus definitivo de palabras y con el objetivo de identificar los elementos de la representación social y describir cómo se organizan los mismos se realizó un análisis prototípico (Abric, 2003; Vergès, 1992). Dicho análisis se basa en dos indicadores, la frecuencia de aparición de las palabras evocadas por los participantes y el

¹ <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

rango de aparición de las mismas (Vergès, 1999). Este análisis determinó la frecuencia media ($f = 15.17$) y rango medio ($r = 2.85$) de asociación. La frecuencia media de evocación (saliencia) permite la inclusión de una dimensión colectiva ya que propicia la detección de términos fuertemente consensuales (Sá, 1996; Torres Stöckl et al., 2017), y el rango medio permite inferir la relevancia dada al término asociado (Torres Stöckl et al., 2017).

Siguiendo tales criterios se identificó la estructura de la RS de la comprensión lectora de los participantes de esta investigación (Abric, 1993, 1996, 2001; Flament, 1994; Vergès, 1999). A continuación, en la Tabla 1, se presentan los resultados obtenidos siguiendo el modo convencional de presentar el análisis prototípico (Abric, 2003; Torres Stöckl et al., 2017; Vergès, 1992) (Tabla 1).

Tabla 1

Cuadrante de Cuatro Casas Representaciones Sociales de la Comprensión Lectora

Rango	$\leq 2,85$		$> 2,85$			
Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
$\geq 15,17$	Entender	95	2,3	Atención	26	3,0
	Leer	61	2,4	Analizar	21	2,9
	Interpretación	30	2,4	Pensar	18	3,1
	Significado	25	2,8	Relacionar	17	3,3
	Texto	19	2,4	Imaginar	16	3,4
				Proceso	16	3,5
$< 15,17$	Concentración	15	2,7	Disfrutar	12	3,5
	Reflexionar	12	2,6	Escritura	11	3,4
	Libros	9	1,9	Aprender	10	3,2
	Asimilar	8	2,6	Asociar	10	3,0
	Preguntas	6	2,8	Decodificar	9	3,1

Habilidad	5	2,4	Síntesis	9	3,6
Escuchar	5	2,8	Inferir	8	3,8
Dificultad	5	2,6	Conversación	7	3,9
			Interacción	7	4,1
			Ejemplos	6	4,2
			Vocabulario	6	3,5
			Crear	6	3,8
			Releer	6	3,8
			Estrategias	5	3,4
			Concluir	5	4,2
			Contexto	5	4,4

La Casa 1 o cuadrante superior izquierdo de la Tabla 1 presenta los datos que corresponden al núcleo central de la RS, los elementos más frecuentes y más importantes, es decir, los términos con frecuencia superior a la media ($f \geq 15.17$) e inferiores al rango medio de asociación ($r \leq 2.85$). Esto es, el rango bajo indica que se trata de palabras evocadas más prontamente y la alta frecuencia significa que son palabras evocadas de manera reiterada por los participantes, expresando así los sentidos que serían más relevantes y compartidos respecto de *comprensión lectora*. A partir de este análisis, el núcleo central de RS estaría constituido por los términos: *entender*, *leer*, *interpretación*, *significado* y *texto*. La distribución de las frecuencias sugiere que *entender*, *leer* e *interpretación* son fundamentales, ya que existe una diferencia en relación con las otras palabras (*significado* y *texto*) del cuadrante, que están más próximas a la frecuencia media (Wachelke, 2009). Esto es, entre las asociaciones mencionadas *entender*, el término que presenta mayor grado de consenso, fue mencionado por el 64.19% de los participantes de la muestra; seguido por las formas *leer* que presenta el 41.22% de la muestra, e *interpretación* con 20.27%. Los datos obtenidos permitirían pensar que existe una representación social de CL en el grupo de participantes y este aceptable nivel de

consenso resulta particularmente relevante para la investigación. Asimismo, las palabras que conforman el núcleo central pertenecen al mismo campo semántico, sumándose al grado de consenso alcanzado, el sentido homogéneo entre dichos elementos.

La Casa 2 o cuadrante superior derecho de la Tabla 1 corresponde a la primera periferia de la RS de CL de los participantes. Tal como se ha expuesto en el marco teórico, la primera periferia se organiza próxima al núcleo y está conformada por palabras con una alta frecuencia de evocación ($f \geq 15,17$) pero a diferencia del núcleo central, tienen un alto rango de asociación ($r > 2,85$) siendo los elementos más frecuentes, pero con menor relevancia. (Oliveira, Tosoli Gomes, Acioli, & Sá, 2007; Sarrica, 2007). Este cuadrante está integrado por los siguientes términos: *atención, analizar, pensar, relacionar, imaginar, proceso*. Todas estas formas son coherentes con los elementos que conforman el núcleo central y reproducen el sentido homogéneo en los significados asociados con la CL.

Estos elementos periféricos son los de mayor relevancia y al igual que la zona de contraste, resultan adyacentes, y complementarios del núcleo central, representando una zona fluctuante, ambigua, potencialmente desequilibrante por cuanto se compone de elementos en tránsito que con el tiempo pueden pasar a constituir la matriz nuclear o a reforzar el sistema periférico (Abric, 2003; Flament, 1994; Torres Stöckl & Zubieta, 2015; Vergès, 1992).

La Casa 3 o cuadrante inferior izquierdo de la Tabla 1, corresponde a la zona de contraste, siendo los elementos menos frecuentes y al mismo tiempo muy importantes para un grupo de la muestra. En esta área se encuentran términos con frecuencias de asociación inferiores a media ($f < 15,17$) y con un rango de asociación también inferior al promedio ($r \leq 2,85$) (Oliveira et al., 2007; Sarrica, 2007). Esto es, el rango de asociación bajo sumado a la baja frecuencia, indica que *concentración, reflexionar, libros, asimilar,*

preguntas, habilidad, escuchar y dificultad son palabras sumamente relevantes para algunos de los participantes (Sarrica, 2007), pero no para la mayoría de ellos.

Por último, el cuadrante inferior derecho de la Tabla 1, Casa 4, corresponde a la segunda periferia, que incluye las asociaciones menos frecuentes y menos importantes. En esta zona se ubican los elementos con valores inferiores a la frecuencia media de evocación ($f < 15,17$) y superiores a la media del rango medio ($r > 2,85$). En la segunda periferia se organizan las asociaciones *disfrutar, escritura, aprender, asociar, decodificar, síntesis, inferir, conversación, interacción, ejemplos, vocabulario, crear, releer, estrategias, concluir y contexto* de importancia estimada. Se trata de los elementos más periféricos de la RS y representan las expresiones idiosincráticas que no se tienen en cuenta para el análisis en tanto no manifiestan significados consensuados (Sá, 1996; Sarrica, 2007).

La Representación Social de la Comprensión Lectora según la Antigüedad en el Ejercicio de la Docencia de los Participantes

Para analizar la posible existencia de posicionamientos diferenciales en la RS de la CL de los participantes se realizó un nuevo análisis prototípico considerando los grupos conformados según la antigüedad docente. Tal como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Antigüedad en la docencia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Menos de 10 años	72	48,6	49,0	49,0
Válidos	Más de 10 años	75	50,7	51,0	100,0

Total	147	99,3	100,0
Perdidos Sistema	1	,7	
Total	148	100,0	

La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes noveles

Para el análisis prototípico de la RS del grupo de docentes con una antigüedad menor a 10 años se utilizaron la frecuencia ($f= 5.88$) y el rango promedio ($r= 2.88$) calculados por Iramuteq². A continuación, en la Tabla 3, se muestran los resultados de dicho análisis prototípico (Tabla 3).

Tabla 3

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los docentes noveles

Rango	$\leq 2,88$			$> 2,88$		
Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
$\geq 5,88$	Entender	44	2,5	Significado	14	2,9
	Leer	32	2,3	Relacionar	10	3,3
	Interpretación	18	2,6	Escritura	7	2,9
	Atención	17	2,8	Concentración	7	3,3
	Texto	14	2,3	Proceso	6	3,8
	Analizar	12	2,8			
	Reflexionar	9	2,8			
	Preguntas	6	2,8			
$< 5,88$	Escuchar	4	2,8	Inferir	5	3,4
	Decodificar	4	2,8	Disfrutar	5	3,8

² <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

Pensar	3	2	Conversación	4	3,2
Asimilar	3	2,3	Aprender	4	3,2
Libros	3	1	Ejemplos	4	4,5
Habilidad	2	1,5	Imaginar	4	3,8
Estrategias	2	2,5	Coherencia	3	3,7
Crear	2	2,5	Vocabulario	3	3,7
Anticipación	2	1,5	Releer	3	5
Redacción	2	2,5	Aplicar	2	3,5
Literatura	2	2,5	Identificación	2	3
			Comunicación	2	3
			Interacción	2	4,5
			Concluir	2	4,5
			Lectoescritura	2	3
			Elaboración	2	4
			Contexto	2	4,5
			Estudio	2	4
			Abstracción	2	3
			Tiempo	2	3
			Secuencia	2	3
			Crítica	2	4,5
			Estímulo	2	4
			Responder	2	5
			Tranquilidad	2	4,5
			Asociar	2	3

El cuadrante superior izquierdo de la Tabla 3 presenta los datos que corresponde al núcleo central de la RS de los docentes noveles. En el núcleo central se ubican las palabras *entender, leer, interpretación, atención, texto, analizar, reflexionar y preguntas*. La distribución de las frecuencias sugiere que, al igual que en la RS general, *entender y*

leer son fundamentales. El término *entender* que presenta mayor grado de consenso, fue mencionado por el 61,11% de la muestra correspondiente al grupo docentes noveles y el término *leer* por el 44,44% de dicha muestra. Seguido se encuentran *interpretación* mencionado por el 25% de los participantes con menos de 10 años de antigüedad, *atención* por el 23,61%, *texto* por el 19,44% y *analizar* por 16,67%. Estas palabras si bien se encuentran en un punto intermedio de la frecuencia media ($f= 5,88$) respecto de *entender* y *leer*, la distribución de las frecuencias sugiere que son muy importantes y se distancian del resto de los términos, *reflexionar* y *preguntas*, que se encuentran más próximas a la frecuencia media ($f= 5,88$). Los datos obtenidos permitirían pensar que la RS de los docentes noveles está estrechamente cerca de la RS del grupo general, diferenciándose por la ausencia de la palabra *significado* y la presencia de las palabras *atención*, *analizar*, *reflexionar* y *preguntas*, elementos no constitutivos del núcleo central de la RS general. Tanto en el grupo general como en el grupo de docentes noveles, se mantienen las palabras consideradas fundamentales en ambos núcleos centrales (*entender*, *leer*, *interpretación*). Las palabras asociadas *atención*, *analizar*, *reflexionar* y *preguntas* ausentes en el núcleo central de la RS general, son coherentes con el resto de los elementos del núcleo central y parecería reafirmar el sentido homogéneo en los significados asociados con la CL.

El cuadrante superior derecho de la Tabla 3 presenta los elementos periféricos más importantes, correspondientes a la primera periferia (Oliveira et al., 2007) de la RS de los participantes con una antigüedad menor a 10 años. En esta zona, delimitada por la frecuencia de evocación ($f \geq 5,88$) y un rango de asociación ($r > 2,88$), se encuentran las siguientes palabras asociadas: *significado*, *relacionar*, *escritura*, *concentración* y *proceso*. Teniendo en cuenta el rango de asociación, para este grupo, el elemento *proceso* ocupa el primer lugar y los elementos *relacionar* y *concentración* ocupan el segundo lugar

en importancia. Por lo tanto, estas palabras son muy importantes para este grupo en particular. Si comparamos este cuadrante con la primera periferia de la RS general, se nota la ausencia de las palabras asociadas *atención* y *analizar*. Las mismas forman parte del núcleo central de docentes noveles. Esto parecería indicar que dichos elementos consolidan la significación del núcleo de la RS de docentes noveles.

En la zona de contraste se ubican *escuchar, decodificar, pensar, asimilar, libros, habilidad, estrategias, crear, anticipación, redacción y literatura*. La zona de contraste revelaría elementos que refuerzan los significados presentes en el núcleo central o en la primera periferia. A diferencia de la zona de contraste de la RS general, no se pondría de manifiesto una significación negativa ante la ausencia de la palabra *dificultad*.

La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes expertices

Para el análisis prototípico de la RS del grupo de docentes con una antigüedad mayor a 10 años se utilizaron la frecuencia ($f=6,14$) y el rango promedio ($r= 2,94$) calculados por Iramuteq³. A continuación, en la Tabla 4, se muestran los resultados de dicho análisis prototípico (Tabla 4).

Tabla 4

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los docentes expertices

Rango	$\leq 2,94$		$> 2,94$			
Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	Rango
$\geq 6,14$	Entender	51	2,2	Pensar	15	3,3
	Leer	29	2,4	Imaginar	12	3,2
	Interpretación	12	2	Proceso	10	3,3

³ <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

	Significado	11	2,7	Atención	9	3,3
	Concentración	8	2,1	Analizar	9	3,1
				Síntesis	9	3,6
				Asociar	8	3
				Relacionar	7	3,3
				Disfrutar	7	3,3
< 6,14	Libros	6	2,3	Aprender	6	3,2
	Asimilar	5	2,8	Interacción	5	4
	Texto	5	2,8	Decodificar	5	3,4
	Silencio	4	1	Crear	4	4,5
	Reflexionar	3	2	Escritura	4	4,2
	Releer	3	2,7	Dificultad	4	3
	Valorar	2	1,5	Habilidad	3	3
	Necesidad	2	2,5	Discernimiento	3	3,3
	Trabajo	2	2,5	Estrategias	3	4
	Explicar	2	2,5	Conversación	3	4,7
				Inferir	3	4,3
				Vocabulario	3	3,3
				Palabras	3	4
				Conocimiento previo	3	3
				Contexto	3	4,3
				Construcción	3	3
				Concluir	3	4
				Captar	3	4
				Extraer	2	3
				Ejemplos	2	3,5
				Conocimiento	2	3
				Idea	2	4
				Dudar	2	4,5
				Comunicación	2	4,5

Transmitir	2	4,5
Ampliar	2	4,5
Estudio	2	3,5

El cuadrante superior izquierdo de la Tabla 4 corresponde al núcleo central del grupo de docentes con antigüedad mayor a 10 años. Con una frecuencia de evocación ($f \geq 6,14$) y un rango de asociación ($r \leq 2,94$) se ubican las palabras *entender*, *leer*, *interpretación*, *significado* y *concentración*. En consonancia con la RS general y la RS de docentes noveles, la distribución de las frecuencias sugiere que las palabras *entender*, *leer* e *interpretación* son fundamentales. El término de *entender*, al igual que en la RS general y en la RS del grupo de docentes noveles, es el que alcanzó mayor consenso, fue mencionado por 68% de los participantes y el término *leer* por el 39% de la presente muestra analizada. El término *interpretación* sigue a *leer* al ser mencionado por 16% de los participantes. Las palabras *significado* y *concentración* se encuentran más cercanos a la frecuencia media. Las mismas fueron mencionadas por el 15% y el 11% de los participantes. Al contrastar los núcleos centrales de la RS general, la RS del grupo docentes noveles y la RS del grupo docentes expertices, se podría inferir que la RS es la misma: los participantes sostienen una concepción de la CL como un proceso que se descompone forzosamente en procesos componentes (Abusamra et al., 2016; Molinari Marotto, 2010).

En el cuadrante superior derecho correspondiente a la primera periferia, con una frecuencia de evocación ($f \geq 6,14$) y un rango de asociación ($r > 2,94$), se ubican las palabras *pensar*, *imaginar*, *proceso*, *atención*, *analizar*, *síntesis*, *asociar*, *relacionar* y *disfrutar*. Las palabras *proceso* y *relacionar* están presentes también en la primera periferia de la RS general y en la RS del grupo de docentes noveles. La palabra asociada

proceso fue mencionada por 8,33% de los participantes del grupo noveles y por el 13,33% de los expertices. Por su parte la palabra asociada relacionar fue mencionada por el 13,89% y por el 9,33% respectivamente.

En el cuadrante inferior izquierdo correspondiente a la zona de contraste, con una frecuencia de evocación ($f < 6,14$) y un rango de asociación ($r \leq 2,94$), se ubican las palabras *libros*, *asimilar*, *texto*, *silencio*, *reflexionar*, *releer*, *valorar*, *necesidad*, *trabajo* y *explicar*, siendo las palabras menos frecuentes y menos importantes de la representación (Carvalho Gazzinelli, de Cássia Marques, de Oliveira, Amancio Amorim, & Gomes de Araújo, 2013; Oliveira et al., 2007). En consonancia con la zona de contraste del grupo de docentes noveles expresa una significación positiva distanciándose de la significación de la zona de contraste de la RS general ante la presencia en esta última de la palabra asociada *dificultad*.

La Representación Social según la Participación en Formación Específica sobre Comprensión Lectora de los Participantes

Para analizar la posible existencia de posicionamientos diferenciales en la RS de la CL de los participantes se realizó un nuevo análisis prototípico considerando los grupos conformados según la participación docente en formación sobre CL. Tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5

Participación docente en formación específica sobre comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No	55	37,2	37,2	37,2
Válidos Si	93	62,8	62,8	100,0

	148	100,0	100,0
Total			

La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes participantes en formación específica sobre comprensión lectora

Para el análisis prototípico de la RS del grupo de docentes que participaron en formación específica sobre CL se utilizaron la frecuencia ($f=6,72$) y el rango promedio ($r= 2,93$) calculados por Iramuteq⁴. A continuación, en la Tabla 6, se muestran los resultados de dicho análisis prototípico (Tabla 6).

Tabla 6

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los docentes participantes en formación específica sobre comprensión lectora

Rango	$\leq 2,93$		$> 2,93$			
Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	
Rango						
$\geq 6,72$	Entender	58	2,4	Analizar	15	3
	Leer	38	2,5	Proceso	12	3,4
	Interpretación	22	2,3	Imaginar	11	3,5
	Atención	18	2,8	Relacionar	10	3
	Significado	14	2,6	Disfrutar	9	3,1
	Pensar	13	2,9	Decodificar	8	3,1
	Texto	13	2,4	Escritura	7	3,7
$< 6,72$	Concentración	8	2,2	Aprender	6	3,7
	Asociar	7	2,9	Inferir	5	3,8
	Reflexionar	5	1,8	Interacción	5	4

⁴ <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

Silencio	3	1	Vocabulario	5	3,2
Libros	3	2,3	Síntesis	5	3,4
Conocimiento previo	3	2,3	Conversación	4	4,2
Anticipación	3	2	Comunicación	4	3,8
Valorar	2	2	Escuchar	4	3
Conocimiento	2	2	Contexto	4	4,5
Cuento	2	2	Preguntas	4	3
Dificultad	2	1	Habilidad	3	3
			Estrategias	3	4
			Ejemplos	3	4,7
			Asimilar	3	3
			Crear	3	4
			Estudio	3	4,3
			Redacción	3	3,3
			Construcción	3	3
			Concluir	3	4
			Crítica	3	3,7
			Extraer	2	3,5
			Dudar	2	4,5
			Discernimiento	2	3,5
			Risa	2	3
			Idea	2	4,5
			Opinión	2	4
			Ampliar	2	4,5
			Elaboración	2	4
			Diversidad	2	3,5
			Información	2	4
			Captar	2	5

El cuadrante superior izquierdo de la Tabla 6 presenta los datos que corresponde al núcleo central de la RS de los docentes que participaron en formación específica sobre

CL. En el núcleo central se ubican las palabras *entender*, *leer*, *interpretación*, *atención*, *significado*, *pensar* y *texto*. La distribución de las frecuencias sugiere que, al igual que en la RS general, *entender* y *leer* son fundamentales. El término *entender* que presenta mayor grado de consenso, fue mencionado por el 62,36% de la muestra correspondiente al grupo de docentes que participaron en formación específica sobre CL y el término *leer* por el 40,86% de dicha muestra. Seguido se encuentran *interpretación* mencionado por el 23,65% de los participantes que realizaron formación específica sobre CL, *atención* por el 19,35%, *significado* por el 15,05% y *pensar* y *texto* por el 13,98%. Estas palabras si bien se encuentran en un punto intermedio de la frecuencia media ($f = 6,72$) respecto de *entender* y *leer*, la distribución de las frecuencias sugiere que son muy importantes. Los datos obtenidos permitirían pensar que la RS de los docentes participantes en formación específica sobre CL está estrechamente cerca de la RS del grupo general, diferenciándose por la presencia de las palabras *atención* y *pensar*, elementos no pertenecientes al núcleo central de la RS general. Tanto en el grupo general como en el grupo de docentes que participaron en formación específica sobre CL, se mantienen las palabras consideradas fundamentales en ambos núcleos centrales (*entender*, *leer*, *interpretación*). Las palabras asociadas *atención* y *pensar* ausentes en el núcleo central de la RS general, son coherentes con el resto de los elementos del núcleo central y parecería consolidar el sentido homogéneo en los significados asociados con la CL.

El cuadrante superior derecho de la Tabla 6 presenta los elementos periféricos más importantes, correspondientes a la primera periferia (Oliveira et al., 2007) de la RS de los docentes participantes en formación sobre CL. En esta zona, delimitada por la frecuencia de evocación ($f \geq 6,72$) y un rango de asociación ($r > 2,93$), se encuentran las siguientes palabras asociadas: *analizar*, *proceso*, *imaginar*, *relacionar*, *disfrutar*, *decodificar* y *escritura*. Teniendo en cuenta el rango de asociación, para este grupo, el

término *escritura* ocupa el primer lugar y el término *imaginar* ocupa el segundo lugar en importancia. Por lo tanto, estas palabras asociadas son muy importantes para este grupo en particular. Si comparamos este cuadrante con la primera periferia de la RS general, se hace visible la ausencia de los términos *atención* y *pensar*. Estas palabras asociadas forman parte del núcleo central del grupo de docentes participantes en formación sobre CL. Esto parecería indicar que dichos elementos consolidan la significación del núcleo de la RS de este grupo particular.

En el cuadrante correspondiente a la zona de contraste se ubican *concentración*, *asociar*, *reflexionar*, *silencio*, *libros*, *conocimiento previo*, *anticipación*, *valorar*, *conocimiento*, *cuento* y *dificultad*. Este cuadrante al igual que la zona de contraste de la RS general, cuenta con la presencia de la palabra asociada *dificultad*. La misma manifestaría una significación negativa distanciándose del resto de los términos asociados de la zona de contraste.

La representación social de la comprensión lectora del grupo de docentes no participantes en formación específica sobre comprensión lectora

Para el análisis prototípico de la RS del grupo de docentes que no participaron en formación específica sobre CL se utilizaron la frecuencia ($f=6,72$) y el rango promedio ($r= 2.93$) calculados por Iramuteq⁵. A continuación, en la Tabla 7, se muestran los resultados de dicho análisis prototípico (Tabla 7).

Tabla 7

⁵ <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>

Frecuencia intermedia y rango promedio de las asociaciones de los docentes no participantes en formación específica sobre comprensión lectora

Rango	$\leq 2,91$		$> 2,91$			
Frecuencia	Palabra	Frecuencia	Rango	Palabra	Frecuencia	
Rango						
$\geq 5,33$	Entender	37	2,2	Significado	11	3
	Leer	23	2,2	Atención	8	3,2
	Interpretación	8	2,5	Reflexionar	7	3,1
	Libros	6	1,7	Relacionar	7	3,7
	Texto	6	2,5	Concentración	7	3,1
	Analizar	6	2,7	Imaginar	5	3
$< 5,33$	Asimilar	5	2,4	Pensar	5	3,6
	Aprender	4	2,5	Proceso	4	3,8
	Escritura	4	2,8	Síntesis	4	3,8
	Habilidad	2	1,5	Releer	4	3,2
	Estrategias	2	2,5	Aplicar	3	4
	Preguntas	2	2,5	Conversación	3	3,3
	Explicar	2	2	Ejemplos	3	3,7
				Inferir	3	3,7
				Coherencia	3	3,7
				Palabras	3	4,7
				Crear	3	3,7
				Disfrutar	3	4,7
				Dificultad	3	3,7
				Asociar	3	3,3
				Interacción	2	4,5
				Transmitir	2	4,5
				Concluir	2	4,5
				Lectoescritura	2	2,3
				Captar	2	3,5
				Tiempo	2	3

El cuadrante superior izquierdo de la Tabla 7 corresponde al núcleo central del grupo de docentes que no participaron en formación específica sobre CL. Con una frecuencia de evocación ($f \geq 5,33$) y un rango de asociación ($r \leq 2,91$) se ubican las palabras *entender*, *leer*, *interpretación*, *libros*, *texto* y *analizar*. En concordancia con la RS general y la RS de docentes participantes en formación específica sobre CL, la distribución de las frecuencias sugiere que las palabras *entender*, *leer* e *interpretación* son fundamentales. El término *entender*, al igual que en la RS general y en la RS del grupo de docentes participantes en formación específica sobre CL, es el que alcanzó mayor consenso siendo mencionado por el 67,27% de los participantes. Por su parte, el término leer fue mencionado por el 41,82% de la presente muestra analizada. El término *interpretación* sigue a *leer* al ser mencionado por el 14,55% de los participantes. Las palabras *libros*, *texto* y *analizar* se encuentran muy próximos a la frecuencia media, siendo mencionadas por el 10,91% de los participantes. Al contrastar los núcleos centrales de la RS general, la RS del grupo de docentes participantes en formación específica sobre CL y la RS del grupo de docentes no participantes en formación específica sobre CL, se podría inferir que la RS es la misma.

Discusión

Comprensión Lectora, Representaciones Sociales y Posicionamientos Diferenciales

El objetivo principal de esta tesis es conocer la representación social de la comprensión lectora de docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Para cumplir con este objetivo general se planteó en primer lugar, describir la estructura de dichas representaciones sociales, luego analizar la existencia de posicionamientos

diferenciales según la antigüedad en el ejercicio de la docencia y según la participación en formación específica en comprensión lectora.

La estructura de la representación social de comprensión lectora

La CL se define como una actividad cognitiva compleja que consiste en construir una representación mental del texto leído en la memoria episódica. Esta representación debe alcanzar el estatus de coherencia, relacionando entre sí las partes del texto y éste con el bagaje de conocimientos que posee el lector (Barreyro, 2008; Kintsch & van Dijk, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983). La comprensión requiere gran esfuerzo de parte del lector y mucho de poner al servicio los conocimientos del mundo que éste posee (Leon, 2003). Asimismo, para la psicolingüística, la construcción de la comprensión depende de los conocimientos previos que el lector poner en juego y de las habilidades cognitivas necesarias. Esto es, al trasladarse el significado del texto a la mente del lector, tal construcción varía según quién interactúe con el texto (Cassany, 2013). Por tanto, la comprensión exige un complejo análisis de información que proviene tanto del conocimiento del mundo externo como la que está almacenada en la memoria. El lector para construir un modelo de situación del texto leído debe generar inferencias. Esto es, el lector debe reponer información que el texto ofreció previamente y poner en marcha sus conocimientos del mundo (Barreyro, 2008; Barreyro et al., 2015).

Las dificultades en la/para la CL son evidenciadas en el ámbito educativo tanto en nivel primario como en el universitario (Brito & Pineau, 2007). En la Argentina y en el mundo se manifiestan con preocupación resultados de diferentes pruebas que revelan un alarmante déficit en habilidades de lectura y escritura (Abusamra et al., 2019). Asimismo, el empobrecimiento de habilidades de CI así como también de habilidades de producción de textos repercute no solo en el plano educativo sino también en el plano social (Abusamra et al., 2014). Estas dificultades representan una amenaza para la

identidad de este grupo de docentes del nivel primario al no encontrar en su marco representacional coordinadas para enfrentarlo (Wagner & Elejabarrieta, 1997). En este punto, es relevante conocer las RS de este grupo de docentes en particular tomando como punto de partida que toda RS es una forma de conocimiento común que brinda un código compartido por los individuos para dar respuesta a problemas de la vida cotidiana (Moscovici, 1961/1976, 1979). En el presente estudio, las dificultades evidenciadas, en y para la CL, se le presentarían como algo extraño a este grupo provocando un vacío de significados que lo impulsa hacerlo familiar (Castorina et al., 2010). Alcanzar esa familiaridad, le permitiría a este grupo ampliar la carga simbólica para hacer inteligible lo que no puede enfrentar (Wagner & Hayes, 2011).

Para conocer las RS de los participantes, describir su estructura e indagar la existencia de posicionamientos diferenciales en los elementos periféricos, se pesquisó, en docentes de nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires (N=148), qué conocimiento acerca de CL circulaba en este grupo específico mediante la utilización de un cuestionario autoadministrable. Tal como se menciona en el capítulo 5, el cuestionario que se realizó en un único encuentro, les solicitaba que digan las cinco primeras palabras que se les venía a la mente cuando pensaban en “comprensión lectora”.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la RS de CL de los participantes se estructura en torno a un núcleo central compuesto por: *entender, leer, interpretación, significado y texto*. Según el enfoque estructural de las RS (Abric, 1996, 2001; Bruno, 2017) estas palabras asociadas, elementos constitutivos del núcleo central, corresponden a los significados que organizan y dan identidad a la RS. Estos hallazgos permitirían suponer que los participantes sostienen una concepción de la CL como un proceso que se descompone forzosamente en procesos componentes (Molinari Marotto, 2010). Esto es, la CL como un subproducto de transacciones entre lector y texto (Abusamra et al., 2016):

los procesos de decodificación básica como leer en voz alta, el reconocimiento de palabras (*leer, significado*), así como también, los procesos de nivel textual-discursivo como individualizar la información principal en un texto, detectar la estructura del mismo y la generación de inferencias (*entender, interpretar, texto*) (Abusamra et al., 2016; Abusamra et al., 2011). Asimismo, los elementos que se ubicaron en la primera periferia de la RS son coherentes con los elementos que conforman el núcleo central y reforzarían el sentido homogéneo en los significados asociados con la CL. Esto es, los términos *relacionar* y *analizar*, representan habilidades cognitivas específicas que se ponen en juego a la hora de comprender un texto, en los distintos procesos componentes: el esquema básico del texto, la estructura sintáctica, la semántica léxica, la cohesión textual y la adecuación de la información (Abusamra et al., 2016). Por su parte, el término *atención* es considerado uno de los procesos ejecutivos que afecta a la comprensión lectora, necesario para lograr una construcción de una representación coherente y profunda del texto (Barreyro, Injoque-Ricle, Alvarez-Drexler, & Formoso, 2016).

Los hallazgos mencionados, serían coherentes con los resultados de estudios previos de la RS de la CL (comentados en el capítulo III), tanto a nivel nacional como internacional (Bacilio Hernández, 2015; Benchimol, 2010; Huespe, 2018; Sequera Morales et al., 2020). Tales estudios señalan que, de manera general, los docentes piensan a la CL como una actividad compleja en la que se activan también de un modo complejo, un conjunto de procesos cognoscitivos, afectivos, sociales y actitudinales.

Siguiendo a Barreiro y Castorina (2016), en la constitución de la RS, durante el proceso de creación de significado, algunas características del objeto pueden ser omitidas por el grupo permitiendo que dicha RS sea construida. Esto es, cuando esas características particulares del objeto no pueden ser integradas en el marco colectivo de significados y valores porque perturban y amenazan al grupo, se construye la ausencia de

las mismas. Dicha ausencia se convierte en el aspecto negativo de la RS. Es destacable, la ausencia del vínculo entre CL y la esfera educativa que se hace presente en los resultados obtenidos. En otras palabras, no hay presencia de asociaciones realizadas, por parte de los docentes participantes, que estén vinculadas a la CL y las prácticas escolares. Partiendo del supuesto que la CL es una actividad cultural, la misma repercute tanto en la esfera educativa como en la esfera social. Ésta como toda habilidad cultural debiera ser enseñada y ejercitada (Abusamra, Cartoceti, Sampedro, & Tiscornia, 2018; Abusamra et al., 2022). Por lo tanto, esta ausencia en las asociaciones de los docentes, debería llevarnos a interpelarnos si se enseña explícitamente a los alumnos a comprender textos.

Teniendo en cuenta el análisis prototípico de los resultados en este estudio, en el núcleo central de RS se evidencia ausencia de algún aspecto negativo. Por el contrario, en la zona de contraste, se pone de manifiesto una valoración negativa ante la presencia de la palabra *dificultad* distanciándose del resto de los términos asociados en este cuadrante. Dicha palabra asociada se hace presente también, en la zona de contraste del grupo que realizó cursos de formación específica. Esta asociación estaría dando cuenta que los docentes participantes piensan la CL como una habilidad difícil de apropiarse por parte de los alumnos/as durante su escolaridad. Cabe destacar que en la zona de contraste, se ubican elementos que si bien son menos frecuentes revisten la condición de ser muy importantes (Torres Stöckl & Zubieta, 2015). En este sentido, la palabra asociada *dificultad*, daría una señal de alarma ante un posible cambio de representación (Abric, 2003).

Este hallazgo sería coherente con los resultados obtenidos en estudios previos (Ceballos Escalante et al., 2015; Luppi et al., 2013; Veloso & Paiva, 2021), al sostener que existe una incidencia negativa en cuanto a la comprensión y producción de textos por parte de los alumnos al desempeñar un rol pasivo en la interacción con los textos y

asumiendo la necesidad de intervenir activamente en dicha prácticas. Otro estudio (Guerrero de la Llata & Amavizca Montaña, 2016) en México, concluye que la dificultad está representada en que los estudiantes solo reconocen a la CL como herramienta académica para avanzar en la carrera y la misma en determinados soportes no reconociendo soportes no académicos o electrónicos. Por su parte, Huespe (2018) en Argentina, plantea que la dificultad la presentan los docentes en cuanto a diferenciar el lector del lector literario.

La RS de este grupo de docentes permitiría considerar, por un lado, que la dificultad de la comprensión puede ser debida al texto, y, por lo tanto, también a dificultades en los conocimientos previos, como a los esquemas que andamian a la comprensión. Esto es, aquellos aspectos en términos de lo que conocen, de cuánto conocen y de cómo está organizada la información hacen que un lector difiera de otro (Abusamra, 2018). Los conocimientos previos, tanto generales como específicos, permiten al lector procesar fácilmente aquellos textos sobre temas con los que están familiarizados y sirven de apoyo para generar inferencias (Abusamra et al., 2014). Por lo tanto, la importancia de los conocimientos previos que posee un lector a la hora de comprender un texto radica en que la comprensión no queda garantizada con solo conocer el significado de cada una de las palabras que componen un texto (Barreyro et al., 2016)

Por otro lado, las dificultades también podrían ser explicadas en torno a otros aspectos ajenos a la comprensión, como lo son las habilidades de decodificación y la lectura. La decodificación, considerado un proceso de bajo nivel, incluye habilidades de reconocimiento de palabras escritas y de atribución de pronunciación. Por lo tanto, la decodificación es condición necesaria pero no suficiente para alcanzar la comprensión de un texto leído (Abusamra et al., 2014; Alegría, 2006; Barreyro et al., 2016). Asimismo, una buena decodificación posibilita una lectura eficaz y fluida (Abusamra, Chimenti, &

Tiscornia, 2021), donde la eficacia hace referencia a la precisión y velocidad en reconocer palabras escritas y la fluidez reúne a la eficacia lectora y a la prosodia. Estas variables también son condiciones necesarias, pero no suficientes para que el lector sea considerado un buen comprendedor.

Ahora bien, esta RS visibiliza la posibilidad que tienen los docentes, al contar con la formación per se, de ajustar los textos que brindan a los esquemas y conocimientos previos de los alumnos. Por otro lado, esta RS invisibiliza a las habilidades cognitivas que intervienen en el proceso de la CL, al tener los docentes una visión de la CL más centrada en el texto. Esto es, según esta concepción lingüística (Cassany, 2013), el significado se aloja en el texto. Por lo tanto, comprender consiste en recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el valor semántico de las palabras anteriores y posteriores a ésta primera. Esta visión permitiría pensar “todos los alumnos/as tienen dificultades en la comprensión de textos”. Contrariamente, la concepción psicolingüística (Cassany, 2013), sostiene que el significado se traslada del texto a la mente del lector y, ésta exige además, desarrollar habilidades cognitivas que implican comprender un texto: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis, monitorear. Asimismo, es necesario considerar que comprender es, además una práctica cultural que está inserta en una comunidad particular. Por lo tanto, si los docentes tendrían una visión dónde la CL es un proceso de alto orden (Abusamra et al., 2022), un proceso complejo que no solo considera al texto, a los conocimientos del lector y a la lectura; un proceso que compromete además de recursos lingüísticos, recursos atencionales y de memoria, de monitoreo de lo que se está comprendiendo, analizar el texto, realizar inferencias (Abusamra et al., 2021), entre otros recursos, se podría abandonar el prejuicio de pensar “nadie comprende un texto” y sí pensar que, la comprensión lectora, como actividad cultural, supone habilidades culturales que requieren de una enseñanza y de una práctica

sistemática (Abusamra, 2018 ; Abusamra et al., 2021; Abusamra et al., 2022; Cassany, 2004, 2009)

Por último, como se explicita en el capítulo 1, la estructura de una RS está conformada por un núcleo central y un conjunto de elementos periféricos con características diferentes (Abric, 1993, 1996). Estos últimos dan cuenta de los posicionamientos individuales respecto de la RS, es decir, de los significados diferentes que puede adquirir ese objeto en función de las particularidades de un grupo de individuos (Doise, 1986). En el proceso de génesis de las RS, cada individuo necesita tanto de su dimensión individual como de su dimensión social. Por un lado, necesita reconocerse y asumir su singularidad para diferenciarse de los otros, y también, el individuo al estar inmenso en un contexto histórico, ideológico y cultural, se apropia de los conocimientos elaborados colectivamente y necesita posicionarse socialmente validando su pertenencia a un grupo al compartir aspectos que lo hacen parte del mismo y éstos aspectos compartidos lo diferencian de otros grupos (Wagner & Elejabarrieta, 1997). Este conocimiento elaborado colectivamente, al circular en los intercambios comunicativos, carga de significado el actuar de los individuos (Castorina, A. Barreiro, & A.G. Toscano, 2005).

En el presente estudio, no fue posible identificar diferencias relevantes en la estructura de la RS de la CL de los participantes según su antigüedad y su participación en cursos de formación específica. Por lo tanto, la RS del presente estudio se trataría de una RS hegemónica de la CL (Lo Monaco & Guimelli, 2011; Moscovici, 1988). En la RS hegemónica, los valores e ideas están profundamente arraigados imponiéndose como la realidad para ese grupo social (Moscovici, 1988)

Conclusiones Generales

En primer lugar, tal como se ha podido observar, los datos que brinda este trabajo permitirían concluir que los docentes de nivel primario de la Ciudad autónoma de Buenos Aires comparten un sentido homogéneo y alto consenso respecto de cómo conciben la CL. Para este grupo particular la CL es concebida como una actividad compleja, un proceso que se descompone forzosamente en procesos componentes. Asimismo, se evidencia ausencia de asociaciones en relación con la esfera educativa. Siendo la CL una de las habilidades culturales que requiere de enseñanza y sistematización mediante la ejercitación (Abusamra et al., 2022), y, ante la idea de *dificultad* que circula entre los intercambios comunicativos de este colectivo, interpelan en este estudio, los siguientes interrogantes, ¿los docentes participantes, problematizarían en sus intercambios sobre la enseñanza de la CL?; ¿los docentes participantes tendrían como objetivo el logro de que sus estudiantes sean buenos comprendedores a la hora de preparar los planes y secuencias didácticas?, y, frente a las dificultades para comprender que están presentes en las aulas, ¿se interpelarían sobre cómo lograr una mejora y qué hacer para enfrentar tal dificultad?

En este sentido, cobra relevancia el rol de las RS en el proceso de enseñanza aprendizaje en general y el rol de las RS de los docentes en la transmisión de los conocimientos en particular (Castorina, 2017).

En segundo lugar, los estudios realizados tanto a nivel nacional como a nivel internacional (Ceballos Escalante et al., 2015; Guerrero de la Llata & Amavizca Montaña, 2016; Huespe, 2018; Luppi et al., 2013; Veloso & Paiva, 2021) revisten coincidencia ante la evidencia que se asocia a las dificultades de la CL de estudiantes en distintas etapas de la trayectoria escolar.

Limitaciones del Estudio

Una vez finalizado el análisis de los resultados es posible afirmar que, se pone de manifiesto como limitación del presente estudio la escasa información que se obtuvo sobre la participación de los docentes en actividades de formación específica en CL.

Asimismo, es necesario confirmar los resultados obtenidos mediante el análisis prototípico con otro tipo de técnicas que permitan confirmar las hipótesis elaboradas en relación a la estructura de las RS de CL, dado que este tipo de análisis realizado solo constituye un primer paso exploratorio en torno a la descripción de la RS.

Perspectivas Futuras

Tal como se ha señalado más arriba, la escasa información obtenida sobre la participación de este grupo de docentes en actividades de formación específica en CL, prevé indagaciones futuras con el objetivo de confirmar las hipótesis elaboradas en relación a la estructura de las RS de CL mediante el uso de otras técnicas y avanzar en una descripción plausible y concluyente de la RS (Abric, 2001).

Finalmente, queda pendiente la búsqueda de respuesta a los interrogantes planteados: ¿los docentes participantes, problematizarían en sus intercambios sobre la enseñanza de la CL?; ¿los docentes participantes tendrían como objetivo el logro de que sus estudiantes sean buenos comprendedores a la hora de preparar los planes y secuencias didácticas? Para ello, se plantea realizar un estudio, situando a las RS en el contexto didáctico y atendiendo cómo las RS intervienen durante el proceso de enseñanza aprendizaje (Castorina, 2017)

Referencias

- Abric, J. C. (1993). Central System, Peripheral System: Their Function and Roles in the Dynamics of Social Representations. *Papers on social representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J. C. (1996). Specific Processes of Social Representations. *Papers on social representations*, 5(1), 77-80.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (primera ed.). D.F., Mx: Coayacán.

- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In *Méthodes d'étude des Représentations Sociales* (pp. 59-80). Paris: Eres.
- Abric, J. C., & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 22-31.
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para Comprender: Desarrollo de la comprensión de textos*. Retrieved from Buenos Aires, AR:
- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). *Programa Leer para Comprender: Desarrollo de la comprensión de textos. Libro teórico* (Paidós Ed.). Buenos Aires.
- Abusamra, V. (2018). *Lectores del siglo XXI. Segundo Ciclo Primaria* (1ra ed.). Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Test Leer para Comprender II (TLC-II)* (Paidós Ed. 1 ed.).
- Abusamra, V., Cartoceti, R., Sampedro, B., & Tiscornia, S. (2018). *Leo que te leo. Programa de comprensión lectora.*: Santillana.
- Abusamra, V., Miranda, A., Cartoceti, R., Difalcis, M., Re, A., & Cornoldi, C. (2019). *Batería para la evaluación de la escritura-BEEsc* (Paidós Ed. 1 ed.).
- Abusamra, V., Chimenti, Á., & Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*: Tilde Editora.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Difalcis, M., & Piacente, T. (2022). *Leer y Comprender. Tejidos con Hilos de Palabras*: AZ Editora.

- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades-20 años después-. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 19.
- Alfie, L. D. (2013). Perspectivas de alumnos de profesorado sobre la lectura y escritura mediadas por TIC para aprender Biología. VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. *Acta Académica*. Retrieved from <https://www.aacademica.org/lionel.david.alfie/4.pdf>
- Areco, I. (2015). Lectura y escritura en la educación primaria de adultos: escenario de desencuentros. In C. Muse (Ed.), *Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 1/Lectura y escritura en los niveles preescolar y primario*. (pp. 183-191).
- Bacilio Hernández, J. C. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 9, 3.1-3.15.
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2015). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 331-345. doi:10.15446
- Barreiro, A., & Castorina, J. A. (2016). Nothingness as the dark side of social representations. In J. Bangs & D. Winther-Lindqvist (Eds.), *Nothingness* (pp. 69-88). New Jersey.
- Barreiro, A., Gaudio, G., Mayor, J., Morgana Santellán Fernández, R., Sarti, D., & Sarti, M. L. (2012). *Representaciones sociales de jóvenes argentinos sobre la justicia y su relación con la prensa escrita*. Paper presented at the IV Congreso

Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología del MERCOSUR.

- Barreiro, A., Gaudio, G., Mayor, J., Santellán Fernández, R., Sarti, D., & Sarti, M. (2014). Justice as social representation: diffusion and differential positioning. *revista de Psicología Social*, 29(2), 319-345.
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Alvarez-Drexler, A. V., & Formoso, J. (2016). Cuestiones a tener en cuenta antes de leer: el rol de la memoria de trabajo y la atención en la comprensión de textos. In *¿Quién dirige la batuta? Funciones ejecutivas: herramientas para la regulación de la mente, la emoción y la acción* (pp. 165-176).
- Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I., Formoso, J., Álvarez-Drexler, A., & Burin, D. I. (2015). Un acercamiento a la comprensión de textos desde la psicología cognitiva. In U. N. d. E. E. G. y. V. A. M. d. M. Nacional". (Ed.), *Psicología Cognitiva y Procesos de Aprendizaje. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 109-121). Lima.
- Barreyro, J. P. (2008). *Capacidad de la memoria de trabajo y diferencias individuales en generación de inferencias repositivas y elaborativas durante la comprensión de narraciones*. (Doctorado investigación). UBA, Buenos Aires.
- Beeman, M. J. (1998). Complementary Right and Left Hemisphere Language Comprehension. *Sage Journals*, 7(1), 2-8. doi:<https://doi.org/10.1111%2F1467-8721.ep11521805>
- Beeman, M. J. (2005). Bilateral brain processes for comprehending natural language. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(11), 512-518.
- Benchimol, K. (2010). Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. *Clío & Asociados*(14), 57-71. Retrieved from http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020

- Benítez Rosende, C. A., & Wingeyer, H. R. (2015). Aproximación al análisis de discurso y prácticas docentes relacionados con la promoción de la lectura de teextos literarios en Resistencia y Corrientes. In C. Muse (Ed.), *Cátedra Unesco. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 8/Lectura y escritura del discurso literario*. (pp. 129-136).
- Brito, A., & Pineau, P. (2007). *La Lectura y la Escritura en la Escuela Explora Las Cencias En El Mundo Contemporáneo* (pp. 1-16).
- Bruno, D. (2017). *Las representaciones sociales de la política y la democracia de adolescentes escolarizados de la Ciudad autónoma de Buenos Aires*. (doctorado). UBA, Buenos Aires.
- Bruno, D., & Barreiro, A. (2014). La Política como Representación Social. *Psicología Política*(48), 69-80.
- Carvalho Gazzinelli, M. F., de Cássia Marques, R., de Oliveira, D. C., Amancio Amorim, M. M., & Gomes de Araújo, E. (2013). REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE PELOS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DE SAÚDE DA FAMÍLIA. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11(3), 553-571. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406756992006>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 2, 6-23.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. ES: Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*: Anagrama.
- Castorina, J. A. (2009). Gerard Duveen: un enfoque dialéctico para relacionar la teoría de las representaciones sociales y la psicología del desarrollo. *Psicología da*

Educação, 29, 7-26. Retrieved from

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200002&lng=pt&tlng=es.

- Castorina, J. A. (2016a). El significado del marco epistémico en la Teoría de las Representaciones Sociales. *Revista electrónica de ciencias sociales*, 11(21), 79-108.
- Castorina, J. A. (2016b). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas en Psicología*, 13(1), 1-10.
- Castorina, J. A. (2017). Las Representaciones Sociales y Los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de Conocimientos Sociales. *Psic. da Ed.*, 44, 1-13.
doi:10.5935/2175-3520.20170001
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 15-40.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In (pp. 131-151).
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Clemente, F. (2004). La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. *Revista IRICE*, 18, 5-30.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). LAS REPRESENTACIONES SOCIALES Y LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS: una comparación crítica. *Educao & Realidade*, 30(1), 201-222.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. In *Construcción conceptual*

y representaciones sociales. *El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238): Miño y Dávila.

Castorina, J. A., & Kaplan, K. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* Barcelona: Gedisa.

Ceballos Escalante, M. A., Márquez Montes, E., & Guerrero de la Llata, P. d. C. (2015). Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere- Investigación arbitrada*, 19, 813-827.

Cuetos, F., González, J., & de Vega, M. (2015). *Comprensión del Discurso. Psicología del Lenguaje*. Madrid: Panamericana.

Ceballos Escalante, M. A., Márquez Montes, E., & Guerrero de la Llata, P. d. C. (2015). Representaciones de los procesos de lectura y escritura, en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Universidad de Los Andes. *Educere- Investigación arbitrada*, 19, 813-827.

Cuetos, F., González, J., & de Vega, M. (2015). *Comprensión del Discurso. Psicología del Lenguaje*. Madrid: Panamericana.

de Oliveira, D. C., Tosoli Gomes, A. M., Acioli, S., & Pereira de Sá, C. (2007). El Sistema Unificado de Salud en la cartografía mental de los profesionales de la salud. *Scielo*, 16(3), 377-386. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-07072007000300002>

de Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23(2), 153-174. doi:10.1174/02109390260050012

de Vega, M., & Cuetos, F. (1999). *Psicolinguística del español* Madrid: Trotta.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales. Définition d! un concept. In *L! etude des Representations Sociales* (pp. 81-94). Paris, Francia.

- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1993/2013). *The Quantitative Analysis of Social Representations*.
- Dubin, M. (2016). Parodias de alumnos al saber docente: literatura, cultura popular y humor. In Edulp (Ed.), *Libros de cátedra. Sociales. Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la práctica docente*. Retrieved from <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.274/pm.274.pdf>
- Duveen, G., & Lloyd, B. (2003). Las Representaciones Sociales como una perspectiva de la psicología social. In Gedisa (Ed.), *Representaciones Sociales, Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles* (pp. 29-39). Barcelona.
- Elejabarrieta, F. (1994). Social positioning: a way to link social identity and social representations. *Social Science Information*, 33(2), 241-253. doi:10.1177/053901894033002006
- Fernández, M. L., Spínola, M. C., & Schamún, C. (2010). Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación. In U. editora (Ed.), (pp. 493-511).
- Flament, C. (1994). Consensus, Saliency and Necessity in Social Representations- Technical Note0 REPRESENTATIONS - TECHNICAL NOTE. *Textes sur les Représentations Sociales*, 3(2), 1-105.
- Fletcher, C. R. (1994). Levels of representation in memory for discourse. . In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 589-607). San Diego, California: Academic Press.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forster, K. I. (1979). Level of processing and the structure of the language processor. In W. E. C. E. C. Walker (Ed.), *Sentence processing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gabucci, R. A., Gueglio Saccone, C. L., Federico, E., Kracht, P., & Di Iorio, J. (2013). La Teoría de las representaciones Sociales. Reflexiones sobre su uso en la Investigación en Psicología. *Acta Académica*, 121-125. Retrieved from <https://www.aacademica.org/000-054/571>
- Gabucci, R. A., Gueglio Saccone, C. L., Mira, F. E., Kracht, P., & Di Iorio, J. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales . Reflexiones sobre su uso en la Investigación en Psicología 122-125. Retrieved from <https://www.aacademica.org/000-054/571>
- González , A. C., & Musci, M. (2020). Prácticas de lectura en primer año de la Universidad. Un estudio sobre las representaciones sociales de la lectura en alumnos ingresantes a la UNPA. *ICT-UNPA*, 12(2), 1-19. doi:10.22305
- González Llontop, R., & Otero Gonzáles, C. A. (2019). Las representaciones sociales y la formación docente. Aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y Postgrado*, 34(1), 153-166. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6931373.pdf>
- Grabosky, S. G., Maza, C., & Zamora Bevacqua, P. (2010). Entre representaciones y realidades: las prácticas lectoras y escritoras de adolescentes. In A. Vázquez, M. C. Novo, I. Jakob, & L. Pelliza (Eds.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 299-311). Río Cuarto, AR: UniRío.
- Guerrero de la Llata, P. d. C., & Amavizca Montaña, S. (2016). Contrucción de sentidos: las representaciones sociales de la lectura en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 3(1), 27-41.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. P. (2010). *Metodología de la Investigación* (quinta ed.). México: Mc Graw Hill.

- Holubicki, J., Luquez, S., Torti, E., & Viñas, F. (2010). Logros y resistencias en la construcción de un Proyecto institucional de lectura y escritura. Una mirada retrospectiva. In *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 319-323). Rio Cuarto, AR: UniRio.
- Huespe, A. M. (2018). Representaciones sociales sobre la lectura en general y sobre la lectura literaria en docentes de escuelas primarias y públicas de San Miguel de Tucumán. *El taco en la brea*, 2(8), 21-31. Retrieved from <https://doi.org/10.14409/tb.v1i8.7743>
- Insúa, M. d. C., & Schiavone, A. C. (2015). Acercamientos a los modos de leer y escribir en el nivel medio y en el nivel universitario. In C. Muse (Ed.), *Cátedra Unesco. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. 3/Lectura y escritura en el nivel superior*. (pp. 315-323).
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21(1), 133-154.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. In *Psicología Social II* (pp. 469-494): Paidós.
- Jodelet, D. (1989). *Représentation Social: un domaine en expansion* [PUF](pp. 406).
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Leon, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso Claves para inferir y comprender* (E. Pirámide Ed. primera ed.).

- Lo Monaco, G., & Guimelli, C. (2011). Hegemonic and Polemical Beliefs: Culture and Consumption in the Social Representation of Wine. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 237-250.
- Luppi, L., Smael, N., Bidiña, A., Gómez, S., Rocaro, S., & Zerillo, A. (2013). *LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo, Buenos Aires: Universidad de La Matanza.
- Marková, I. (2012). Objectification in Common Sense Thinking *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 207-221. doi:10.1080/10749039.2012.688178
- Modenutti, M. C., & Gusberti, J. V. (2015). Representaciones sociales de los docentes en el Nivel Inicial: una aproximación a las acciones en torno de escenarios y materiales de lectura. In *Cátedra Unesco. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. I/lectura y escritura en los niveles preescolar y primario* (Vol. 1, pp. 48-56).
- Molinari Marotto, C. (2010). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje* (Eudeba Ed.).
- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Montero, I., & León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (segunda ed.). Buenos Aires, AR.: Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In *Social representations* (pp. 3-69): Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes Towards a Description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303
- Oliveira, D. C., Tosoli Gomes, A. M., Acioli, S., & Sá, P. C. (2007). El Sistema Único de Salud en la cartografía mental de los profesionales de la salud. *Texto & Contexto - Enfermagem* 16(3), 377-386. doi:10.1590/S0104-07072007000300002
- Ortiz Casallas, E. M. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media. *Núcleo*, 26, 127-150.
- Ortiz Casallas, E. M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v16n28/v16n28a02.pdf>
- Parales Quenza, C. J. (2005). On the Structural Approach to Social Representations. *Sage Journals*, 15(1), 77-100. doi:10.1177/0959354305049746
- Peréz, J. A. (2004). Las Representaciones Sociales. In *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 1-54). Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.
- Prasad, G. L. (2018). But do monolingual people really exist? Analysing elementary students' contrasting representations of plurilingualism through sequential reflexive drawing. *Language & Intercultural Communication*, 315-334. doi:<http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/14708477.2018.1425412>

- Ratinaud, P. (2009). Uma evidencia experimental do conceito de representacao profissional através do estudio da representacao do grupo ideal. *Nuances: estudos sobre Educacao*, 16(17), 135-150.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais* (E. V. Ltda. Ed. segunda ed.): Editora Vozes Ltda.
- Sarrica, M. (2007). War and peace as social representations: Cues of structural stability. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 13(3), 251-272. doi:10.1080/10781910701471298
- Sarrica, M., Mingo, I., Mazzara, B., & Leone, G. (2016). *The effects of lemmatization on textual analysis conducted with IRaMuTeQ: results in comparison*. Paper presented at the 13ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles Nice.
- Sequera Morales, A. G., Reyes, V. M., Villavicencio Palacios, L. d. C., Mendoza Alva, C. E., Merino Salazar, T. d. R., & Lugo Bustillos, J. K. (2020). Representações sociais de professores primários em relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. *Research, Society and Development*, 9(4), 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2921>
- Serpa, C. (2018). *Las representaciones sociales de la escritura de docentes de Educación Secundaria de Prácticas del lenguaje de la Provincia de Buenos Aires*. (Maestría). FLACSO, Buenos Aires. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10469/14105>
- Torres Stöckl, C. M., Carreras, M. P., Parache, R. G., Cruzados, M., Cabrera, A., & Jimenez, R. (2017). Paro docente y representaciones sociales estudiantiles en la Universidad Tucumana-Argentina. *Revista @mbienteeducación*, 10(1), 9-24.
- Torres Stöckl, C. M., & Zubieta, E. M. (2015). Consenso y divergencias en las representaciones sociales de la dirigencia política. *Revista de Psicología* 33(1).

- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, US: Academic Press, Inc.
- Veloso, G. M., & Paiva, A. (2021). Representações sociais de leitura: o texto literário em sua função lúdica e educativa. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 22. doi:10.1590/S1413-24782021260023
- Vergès, P. (1999). Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations: manuel version 2. *Aix-en-Provence: LAMES*.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.
- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42(3), 537-561. doi: 10.2307/3323032
- Wachelke, J. (2009). Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 22(1), 102-110. doi:10.1590/S0102-79722009000100014
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125. doi:10.1111/1467-839X.00028
- Wagner, W., & Elejabarrieta, F. (1997). Representaciones Sociales. In *Psicología Social* (pp. 816-841). Madrid: McGraw-Hill.
- Wagner, W., & Flores-Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. In (pp. 377). Rubí (Barcelona): Anthropos.

Zwaan, R. A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 44, pp. 35-62). New York: Academic Press.

Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The Construction of Situation Models in Narrative Comprehension: An Event-Indexing Model. *Sage Journals*, 6(5), 292-297. doi:<https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-9280.1995.tb00513.x>

Anexo I

Cuestionario Autoadministrable

A continuación, le presentamos una encuesta anónima destinada a recabar datos para una investigación. Su participación en este estudio es voluntaria y anónima. Por favor, responda a las preguntas.

1) Por favor, escriba las primeras 5 palabras que le vienen a la mente al pensar en **COMPRENSIÓN LECTORA**

1.
2.
3.
4.
5.

2) ¿Cuál es su titulación? (*Por ejemplo, Profesor en Nivel Primario, Profesor de Lengua y Literatura, etc.*)

3) ¿Ha participado de cursos o actividades de formación o capacitación sobre comprensión lectora?

SI NO

4) ¿Cuántos años lleva desempeñándose como docente?

Entre 0 y 5 Entre 6 y 10 Entre 11 y 15

Entre 16 y 20 Más de 20

5) Edad: años Sexo: Hombre Mujer

6) **Máximo nivel educativo alcanzado** (*Por favor, indique solo una opción.*)

Terciario incompleto Terciario completo

Universitario incompleto Universitario completo

Posgrado universitario incompleto Posgrado universitario completo

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo II

Cuadro de palabras reemplazadas

Palabra	F	Reemplaza	F	Reemplaza	F	Reemplaza	F
Abstracción	1	Conceptualización	1				
Analizar	11	Análisis	10				
Aprender	5	Aprehender	3	Apropiarse	1	Internalizar	1
Asociar	7	Asociación	2				
Atención	20	Atender	6				
Concluir	4	Conclusión	1				
Conocimiento	1	Conocimientos	1	Conocer	1		
Conocimiento previo	2	Conocimientos previos	1	Saberes previos	1		
construcción	2	Construir	1	Reconstrucción	1		
Conversación	4	Conversar	1	Hablar	1	Diálogo	1
Crear	4	Creatividad	2				
Cuento	1	Historia	1				
decodificar	7	Decodificación	1	Descifrar	1		
Dificultad	3	Difícil	1	Difícil para los chicos	1		
discernimiento	2	Discernir	1				
Disfrutar	7	Disfrute Diversión	2 1	Placer	1	Satisfacción	1
Diversidad	1	Variedad	1				
Dudar	2	Duda	1				
Ejemplos	4	Ejemplificar	2				
Entender	57	entendimiento Comprender Preguntas de comprensión	9 1 9 1	comprensión Comprensión global	7 1	Comprensión de palabras	1
Escritura	8	Escribir	3				
Escuchar	4	Escucha	1				
Estímulo	1	Estimulación	1				
Estrategias	4	Estrategia	1				
Estructura narrativa	1	Trama	1				
Estudio	2	Estudiar	2				
Extraer	2	Extraer ideas principales	1				
Habilidad	2	Habilidades	2	Capacidad	1	Competencias	1

Idea	1	Ideas	1	Reconstruir ideas	1		
Identificación	1	Identificar	1				
Imaginar	10	Imaginación	6				
Inferir	3	Inferencias	3	Preguntas de inferencia	1	Inferencia	1
Interacción	6	Interactuar	1				
Interpretación	16	Interpretar	1 4				
Leer	35	Lectura	2 3	Lector	2		
Libros	8	Libro	1				
Necesidad	1	Necesaria	1				
Palabras	3	Palabra	1				
Pensar	14	Pensamiento	1	Pensamiento crítico	1	Razonamiento	2
Preguntas	3	Preguntar	1	Interrogantes	1	Indagación	1
Proceso	13	Proceso complejo	1	Procesar	1	Procesar información	1
Reflexionar	6	Reflexión	6				
Relacionar	15	Relación	1	Vinculación	1		
Releer	3	Relectura	2	Relecturas	1		
Risa	1	Sonrisas	1				
Secuencia	1	Secuencias	1	Secuencia de hechos narrativos	1		
Significado	9	Sentido	9	Connotación	1	Único significado	1
		Dar sentido	1	Encontrar significado	1	Nuevo significado	1
		Construir sentido	1	Significados Significación	1 1		
Síntesis	4	Resumir	3	Resumen	2		
Texto	9	Textos	7				
Transmitir	2	Transmitir ideas	1				
Valorar	2	Juzgar	1				
Vocabulario	4	Vocabulario general	1				