

FLACSO (Argentina) – UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

MAESTRIA EN PSICOLOGIA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

*La importancia de los títulos en textos de escuela secundaria. De la información a
la comprensión*

Tesista: Paola García Docampo

Directora: Silvia Alastuey

Co- directora: Mónica Martín

Agosto, 2013

RESUMEN

El presente trabajo se circunscribe en torno a la disponibilidad del título de los textos como ayudas para el lector y la recuperación de la información relevante que es capaz de alcanzar el alumno ingresante al primer año del nivel secundario de una escuela de Gestión Privada de Provincia de Buenos Aires. El objetivo de esta investigación es determinar si la disponibilidad de los títulos en los textos permite alcanzar mayor información relevante en relación a los que no lo usan, y de esta manera facilitar la comprensión de los mismos. Este trabajo se basa fundamentalmente en un diseño experimental caracterizado por la manipulación artificial de los títulos de los textos y por la aleatorización de los sujetos. En cuanto a la recolección de datos, es mixto. Se partió del siguiente supuesto: la disponibilidad de los títulos como ayudas en la lectura de los textos, en alumnos ingresantes al primer año del nivel secundario, permite disponer de mayor información relevante que otros que no lo usan. Luego de la obtención de los resultados de las pruebas estadísticas se concluye que los títulos actúan como facilitadores de la comprensión profunda, no siendo determinantes en respuestas que requieren comprensión superficial.

SUMMARY

This piece of work has to do with the availability of the text titles as a help for the reader and the recovery of the most relevant information that the entrant student, to first year private secondary school, is capable of achieving. The aim of this investigation is to determine if the availability of the text titles allows greater relevant information in relation to those students who do not take them into account and this way facilitate their comprehension. This paper is basically based on an experimental design, distinguished by the artificial manipulation of the text titles and by the randomization of the subjects; as far as the data recollection it is mixed. The study started by the following assumption: the availability of the titles as a help to comprehend the text, in students who are about to enter first year in secondary school; this provides them with more significant information than those who do not use them. After obtaining the results of statistical tests, it is concluded that the titles act as facilitators of deep comprehension, not being decisive in responses that require superficial understanding.

INDÍCE GENERAL

	PÁG
RESUMEN.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1: Sobre los títulos	
1.1. ¿Qué quiere decir título?.....	8
1.2. Los títulos y sus funciones.....	9
1.3. Los títulos y sus antecedentes.....	11
1.4. Los títulos como señales para el lector.....	16
1.5. Los títulos en otros textos: las noticias.....	20
CAPITULO 2: Sobre la comprensión	
2.1. ¿Qué es comprender?.....	23
2.2. Comprensión en el contexto educativo.....	24
2.3. Comprensión en el aula.....	25
2.4. Comprensión en los discursos.....	28
2.5. Ayudas de la comprensión: inferencias y señalizaciones.....	29
2.6. Aplicaciones didácticas.....	32
2.7. Comprensión y memoria.....	36
CAPITULO 3: Sobre los lectores	
3.1 ¿Qué es leer?.....	40
3.2. Leer: los modelos de la comprensión.....	41
3.3 Leer y comprender.....	43
3.4 Leer textos que facilitan la comprensión.....	44
3.5 Leer para ser buenos lectores.....	45
3.6 Leer, los problemas del lector.....	48
3.7 Leer y enseñar a leer.....	51
3.8 Leer en el nivel secundario: características del ingresante.....	54
CAPITULO 4: Metodología	
4.1. Hipótesis de trabajo.....	55
4.2. Muestra y procedimientos.....	55
4.3. Análisis de resultados.....	59
CONCLUSIONES y DISCUSIÓN.....	70
BIBLIOGRAFIA	
De referencia.....	73
De consulta.....	76
ANEXO I.....	78
ANEXO II.....	83
ANEXO III.....	91
ANEXO IV.....	96

INTRODUCCIÓN

“En el caso de que el texto resulte ambiguo al lector, la presencia de los títulos se hace imprescindible para activar el esquema del sujeto” (León, 1996, p.72)

La comprensión de textos implica un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores lingüísticos, psicolingüísticos y culturales, como así también otros relacionados con la experiencia personal del sujeto.

El interés por indagar si los títulos resultan orientadores y facilitan la disponibilidad de la información relevante para el alumno deriva, por un lado, de la propia práctica en el campo de la educación -tanto desde el ejercicio profesional psicopedagógico como desde la docencia en varios niveles de la enseñanza-, y por otro desde varios estudios realizados para la mejora de la comprensión de textos que han ponderado la importancia de los títulos en el aspecto comprensivo del aprendizaje.

Es por este motivo que el presente trabajo se centrará en los alumnos que ingresan al primer año del nivel secundario, con una biografía escolar en donde aprendieron a interpretar y producir textos, en su mayoría narrativos. Al llegar al primer año del nivel secundario, lo que se les solicita en las diferentes materias es poner el foco en la dimensión social del uso de la lengua. Por otro lado, la oferta de material escrito es extraordinariamente amplia y abarca una infinidad de materias, estructuras y propósitos que repercuten de diversas maneras en el lector.

Al ser la comprensión el resultado de un proceso que depende de la estructura del texto, de los conocimientos y de las estrategias del lector, pareciera que los objetivos escolares se

centran en la adquisición de saberes previos más que en guiar a los alumnos en actividades que puedan facilitarle la comprensión de un texto escrito.

Bruner (1991) identificaba la mente humana con una máquina de inferencias al referirse a la destreza para activar el conocimiento ya almacenado, y utilizarlo para organizar e interpretar la nueva información entrante, a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos. Esta idea sigue formando parte de la concepción actual sobre inferencias y el papel que juegan en la comprensión; según León (1996) muchas veces las inferencias se orientan a la construcción de puentes entre islotes de información aparentemente desconectadas.

Este problema de investigación se circunscribe en torno a la disponibilidad del título de los textos como ayudas para el lector y la recuperación de la información relevante que es capaz de alcanzar el alumno ingresante al primer año del nivel secundario de una escuela de Gestión Privada de Provincia de Buenos Aires.

Se abren algunos interrogantes que pretenderán delimitar el problema, tales como: ¿son importantes los títulos para los alumnos?; ¿el alumno lector que dispone de los títulos de los textos como ayudas para comprender, muestra mayor disponibilidad en recuperar la información relevante? y para los docentes ¿los títulos de los textos forman parte de la agenda didáctica?

El objetivo del presente trabajo es determinar si la disponibilidad de los títulos en los textos -en alumnos ingresantes al primer años del nivel secundario- permite alcanzar mayor información relevante en relación a los que no lo usan y de esta manera facilitar la comprensión de los mismos.

Los resultados de este trabajo servirán como aportes potenciales para los alumnos -ingresantes al nivel secundario- que utilicen los títulos como facilitadores para la

comprensión de los textos, y para que los docentes en sus decisiones didácticas provoquen su uso.

CAPITULO 1: Sobre los títulos

“Un título es una serie de signos lingüísticos que puede aparecer al comienzo de un texto para designarlo, para indicar su contenido general o para llamar la atención del público sobre él”. (Genette, 1988)

¿Qué quiere decir título?

El término título proviene del latín *titulus* y significa una expresión que comunica la denominación o la temática de una obra, ya sea un libro, un disco, una película, entre otros.

Según sus diferentes acepciones título significa también:

- el reconocimiento o el aval dado a una persona por sus conocimientos, su ascendencia u otra particularidad, es otorgado por una entidad educativa tras completar con éxito una carrera o curso, (Título académico)
- una distinción legal que se entrega a los nobles. En la Edad Media, estos títulos representaban la esencia de la estructura social y política, mientras que actualmente sólo se mantienen con fines simbólicos, (Título nobiliario)
- es un concepto que puede estar relacionado con un *derecho* y un deber o con la *documentación financiera* que refleja una deuda o un valor, (Título jurídico)
- un término que puede usarse como sinónimo de trofeo o copa.

Los títulos y sus funciones.

Sin duda la función más comentada y popularizada del título es que deba indicar el contenido del libro. “El título anticipa en forma sumamente condensada uno, varios o el conjunto de los elementos constructivos del mundo ficcional sobre el cual trata el relato”. (Eberenz, 1988, p.245)

Este autor considera como tipos de títulos de función referencial a los siguientes:

- los referidos a la trama,
- los referidos al protagonista,
- los referidos a la localización espacial o temporal
- los referidos al destinatario del texto.

Según Alarcos (1989) la función del título tiene como objetivo despertar el interés del lector; asimismo, en el momento de leer un texto, el título ya no será el único protagonista sino que se confrontará con el texto. Esto es válido sobre todo para textos simples, los no excesivamente extensos o los más escolares; en cambio, en los textos extensos o libros, importará sobre todo el título inmediato, por ejemplo, el del capítulo.

Según León (1996), ya en el proceso de lectura el título cumple dos funciones: por un lado nos da instrucciones sobre cómo leer (función orientadora) y, a veces, nos orienta sobre el orden que debemos seguir en la lectura (función jerarquizadora).

Como ejemplo de esta última función, basta con evocar la sensación de búsqueda inminente del sentido cuando vemos una película sin conocer su título. Aunque el título no sea demasiado significativo muchas veces, cumple con esa función simplemente por exclusión, o al menos nos produce un efecto tranquilizante.

El mismo autor sostiene que el título -en cuanto informa de un contenido y provoca interés- crea en el lector diferentes expectativas que facilitan la comprensión del texto y condicionan la percepción del mismo. Esto debería alertar sobre la importancia de los títulos y sobre la dificultad y el riesgo que siempre supone su elección. Es cierto que todos los textos tienen posibilidades de titulares de muy diferentes formas; sin embargo, una vez que el escritor se ha decidido por un título en concreto, se cierra el círculo y dicho título condicionará o determinará la percepción del texto.

La función orientadora tiene como objetivo, por un lado, la de facilitación, y por otro, la de condicionamiento de la comprensión del texto. Facilitar la comprensión de los textos, es una función muy importante, pues la comprensión y el aprovechamiento de una lectura están determinados por las expectativas del lector.

Para que se produzca una comprensión coherente de un texto, no basta con poseer un conocimiento previo adecuado, sino que tal conocimiento debe ser activado o evocado.

Puede considerarse normal que esto suceda antes de la lectura, y a la vista del estímulo del título; sin embargo, parece que también sucede si se presenta durante el proceso lector (León y Martín, 1993, p.162).

Estos autores asumen que, si los esquemas del sujeto están relacionados con la información del título, éste puede influir positivamente en su posterior procesamiento del texto. En general, los estudios en este sentido Kozminsky 1977; Spydirakis y Standal, 1987 y Wilhite, 1988 (citado en León y Martín 1993, p.163), confirman el hecho de que el lector debe construir el significado, integrando lo que ya conoce con la nueva información y esa labor de integración puede ser facilitada si al lector se le proporciona explícitamente un contexto apropiado. Ya que el contexto activa el esquema superior que orienta el procesamiento del texto, generándole hipótesis que han de ser contrastadas por la información que llega del texto.

Esta función orientadora del título actúa, incluso, en el mismo escritor antes de la producción de un texto.

Eberenz (1988), al estudiar los títulos de los cuentos, advierte que pueden generar un horizonte de expectativas; además de ser una promesa de cara al lector. El título, enjuiciará el contenido ya que supone un riesgo porque el desenlace puede confirmar, relativizar o defraudar las expectativas iniciales.

Después de la lectura de la obra, lo lógico es que el texto, en cuanto portador de un contenido, cobre total protagonismo sin que signifique que el título ya no cuente. En realidad, se trata del final de un proceso en el que debería producirse la fusión de título y contenido del texto, como sucedería con el significante y el significado de cualquier palabra.

“Los títulos de libros y similares, aunque sean frases que puedan utilizarse en la comunicación coloquial, se convierten en significantes del significado conjunto del texto que anuncian o evocan” (Fuente González, 1997, p.186).

Los títulos y sus antecedentes.

Las investigaciones sobre el efecto de los títulos tienen su origen en el marco de las teorías constructivistas de la memoria de prosa. La idea general de estos primeros estudios es que la presentación de indicios adecuados o títulos, que activen en el procesador la información contextual necesaria para la comprensión del texto subsiguiente, facilitará la asimilación (García Madruga, 1992)

Los resultados experimentales apoyan la eficacia de este tipo de ayudas, tanto cuando el título aparece previamente Alba, 1981; Barclay, 1974; Bransford y Johnson, 1972, 1973; Bransford y McCarrell, 1975; Britton, 1980; Dooling y Lachman, 1971; Dooling y Mullet,

1973; Kozminsky, 1977; Schwartz y Flammer, 1981; Sebastián, 1983 (citado en Valle Arroyo, 1984), como cuando su aparición es posterior. (Ver anexo II)

La hipótesis más plausible que plantea García Madruga (1992), sobre el funcionamiento de este tipo de ayuda consiste en que los títulos podrían actuar como activadores previos de los esquemas cognitivos superiores, necesarios para el adecuado procesamiento del texto, proporcionando al sujeto un plan estratégico para la recuperación y organización de sus conocimientos.

El estudio realizado por Brooks (1983), resulta interesante ya que compara el efecto de los títulos y los sumarios, tanto combinados como separados. Los resultados de esta investigación permitieron distinguir entre el tipo de vínculos que cada una de estas ayudas establece respecto del texto: los títulos permiten al sujeto establecer un vínculo efectivo entre la información supraordenada y la subordinada.

En algunos experimentos León, Martín y Pérez (1988) la utilización de títulos adecuados produce una mejora considerable de la comprensión de la información, lo que parece producirse porque el título activa el esquema superior que orienta el procesamiento del texto, eliminando su ambigüedad. A medida que inicia su lectura, el lector va extrayendo datos e indicios del contenido del texto que le permiten generar determinados esquemas o hipótesis, que se van confirmando a medida que van coincidiendo en la información de las oraciones siguientes del texto. Tras esta confirmación, el lector consigue una interpretación consistente de dicho contenido.

Por otro lado, resulta altamente interesante la investigación que realizaron Carretero, Asensio y Pozo (1986) acerca de la comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia. Estos autores estudiaron, desde una perspectiva piagetiana, los procesos cognitivos involucrados en la realización de tareas históricas. Los resultados señalan que si los adolescentes recibieran determinadas ayudas en los textos podrían alcanzar mejores

metas en su desarrollo cognitivo. Presentando así especial relevancia a lo relativo a los métodos didácticos.

Las investigaciones de León y Martín (1993) presentan, por un lado, la mejora que los títulos ejercen sobre la comprensión lectora, y por otro, analizan las ventajas que ofrece el instruir a los alumnos de muy diferentes niveles en la elaboración de títulos como una estrategia de comprensión.

Se toma como antecedente esta investigación mencionada anteriormente ya que se han observado mejoras en la comprensión lectora cuando el título precede al contenido que se va a leer. Este efecto se ha explicado en base a la activación de un conocimiento previo relevante al tema textual, que orienta el procesamiento del texto. El eje de la investigación está centrado en el papel del sujeto como lector, en su función de leer y procesar la información, y no en las diversas metodologías didácticas que favorecen la comprensión de los textos.

El presente trabajo se inscribe, por un lado, en una tradición de investigación ya iniciada - que está centrada en el análisis del título como componente básico para la activación de los esquemas necesarios que facilitan la comprensión de los textos-, y por otro, focaliza en el ingresante al secundario de la Provincia de Buenos Aires.

El modelo más conocido acerca de la comprensión es el que plantea Kintsch y Van Dijk: El lector construye la representación del texto cuando extrae su significado mediante la elaboración de una microestructura o base del texto que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, que se conectan entre sí mediante la repetición de dichos argumentos. A partir de esta microestructura, el sujeto crea la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo (citado en León, 1996, p.80).

Diversos trabajos posteriores han llevado a estos autores a confirmar que el lector aplica sus conocimientos y estrategias en el reconocimiento y selección de las ideas más importantes, y él mismo se sirve de las indicaciones y señalizaciones incluidas en los textos.

Desde esta nueva perspectiva, los autores otorgan un papel más activo al sujeto en el procesamiento del texto, destacando el carácter constructivo del mismo y la importancia de los conocimientos y de las estrategias que pone en funcionamiento.

La lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión final del texto tendrá que ver, por un lado con las características del material escrito, su estructura y organización, y por otro con los conocimientos y habilidades lectoras que utiliza el lector para extraer la información del texto.

Actualmente se considera que las dificultades para comprender lo leído se deben a que las estrategias de comprensión y de aprendizaje que poseen los sujetos pudieran ser inapropiadas, y al modo en que fueron enseñadas. El docente, además de transmitir al alumno los contenidos propios de la asignatura que imparte, debe ser capaz de incitarle a que trabaje con esos contenidos de manera activa, implicándolo directamente en la tarea.

Otros autores como Ausubel, 1963; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, se mostraron interesados en la repercusión de los Organizadores Previos: títulos, sumarios, resúmenes, preguntas y objetivos que se presenten en el texto, y facilitan la comprensión del mismo (citado en León, 1996, p.72).

Estos concluyeron que, a pesar de estas ayudas en los textos, su presencia no garantizaba por sí sola un efecto positivo en la asimilación de la información por parte del lector.

Entonces se podría afirmar que para la comprensión será necesario, promover la anticipación de la información principal en un texto, detectar la estructura del mismo,

discriminar los atributos que hacen que un texto pueda ser más fácil o más difícil de comprender y generar inferencias léxicas y semánticas.

El objetivo último de la lectura es la comprensión, es decir, que el lector elabore una representación mental del contenido del texto que lee. “Un lector que puede decodificar palabras pero no comprende lo que está leyendo, no está verdaderamente leyendo, siempre leer es para comprender“(Abusamra, Ferreres, Ratier, De Beni y Conoldi, 2010 p.25).

Frente a la pregunta qué significa comprender, Van Dijk y Kintsch (1983) distinguen tres niveles diferentes de representación, resultantes de la comprensión de un texto. El nivel más superficial es la *estructura de superficie* del discurso, que incluye la secuencia de palabras exacta interpretada sintáctica, semántica y pragmáticamente en el contexto de una oración. El segundo nivel de representación consiste en una red interconectada de ideas que subyace a la forma de superficie conocida como *texto de base proporcional*. El tercer nivel de representación, más durable desde un punto de vista de la memoria, es el modelo de situación. Esta representación contiene el micromundo acerca del cual trata el texto, que está construido inferencialmente a través de la interacción entre el texto explícito y el conocimiento del mundo.

Como afirman Rumelhart y Norman, en León (1996), cuando un sujeto adquiere una nueva competencia, los elementos de su conocimiento se incrementan interconectándose entre sí, accediendo a la memoria en forma de paquetes de información organizada de una manera coherente.

Respecto de la competencia del lector para resolver problemas tales como el decidir qué parte de la información leída es la importante, la teoría del esquema sugiere que el lector aplica su conocimiento acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático a la hora de seleccionar esa información relevante (Van Dijk y Kintsch, 1983).

Los teóricos de la comprensión afirman que el lector más experto suele empezar el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto tales como, el título, los subtítulos y los gráficos; activando esquemas de contenidos y patrones de organización textual.

El lector se sirve posteriormente de esta información para construir hipótesis o hacer predicciones sobre el sentido del texto o de las intenciones del autor. Las hipótesis y predicciones se convierten así en el propósito de la lectura, ya que el lector lee para confirmarlas o refutarlas.

El objetivo de la comprensión de un texto es aprehender las informaciones contenidas en el mismo, con el fin de acceder a su significado global. Tanto en la vida cotidiana como en el ámbito escolar, la comprensión del texto tiene un papel relevante.

Los títulos como señales para el lector

Desde las últimas cuatro décadas el título ha sido estudiado desde el punto de vista científico; estas investigaciones se han orientado fundamentalmente hacia las repercusiones que el mismo ejerce sobre la comprensión y retención del material leído.

El título representa el núcleo de la información relevante, trata de recoger la idea nodal sobre la que pivotean el resto de las ideas expresadas en el texto. Muchos estudios se han dirigido a evaluar el posible efecto que su presencia o ausencia ejerce al despejar o atenuar la complejidad o impresión del contenido del pasaje.

El presente trabajo también gira en torno a estas investigaciones ya descritas, y adhiere a la idea que la información precedida de un título, que represente dicho contenido, producirá una mejora considerable en la comprensión de esa información leída, que si ese mismo

contenido se leyera sin el título. Varias han sido las expresiones que han dado cuenta de este fenómeno, y una de ellas es la teoría de la función visual (Grant y Davey, 1991) que se basa en los atributos de la memoria.

Según esta concepción, los lectores pueden hacer uso de los diferentes espacios que aparecen en los textos como indicadores útiles para codificar los segmentos de información. Trasladando esta explicación al estudio de los títulos, los espacios usuales en los que se ubica el encabezamiento del texto podrían interpretarse como una señalización, una llamada de atención que facilita la codificación de la información del título y, de esa manera, preparar al lector sobre lo que vendrá a continuación.

La explicación más ligada a este punto de vista teórico ha sido desarrollada por la teoría del esquema (ver capítulo 2). Una característica básica de esta teoría es la de considerar que la información procesada y almacenada en la memoria se realiza a través de ‘paquetes de información’ altamente organizados y jerarquizados en nuestra mente.

Cuando se explica cómo se procesa la información escrita, se hace referencia a que la información previa -la información ya almacenada en nuestra memoria y representada en esquemas mentales-, proporciona un apoyo seguro y fiable a la nueva información entrante. Pero puede ocurrir que, aunque poseamos un conocimiento previo adecuado y exista una fuerte referencia lógica entre las frases que componen el texto, el párrafo leído no sea suficiente para evocarnos la situación, objeto o tema descrito en el texto.

Como ejemplo de lo anteriormente señalado, se tomará el trabajo:

Con las joyas empeñadas para financiarle, nuestro héroe bravamente desafiaba las risas despectivas que intentaban persuadirle de su objetivo. “Tus ojos engañan” decían. “Un huevo y no una mesa representa más fielmente este planeta inexplorado”, argumentó.

Entonces las tres robustas hermanas se dispusieron a la búsqueda de pruebas. Durante su esfuerzo, unas veces sobre una calma inmensa y otras más frecuentes sobre turbulentas

cimas y valles, los días se hacían semanas y una duda temerosa se cernía sobre su límite.

Por fin, en ninguna parte, criaturas aladas aparecieron dando la bienvenida significando el éxito transcendental (Dooling y Lachman, 1971. p.216).

Aunque el texto nos resulte familiar por la gran cantidad de acontecimientos relacionados con este hecho, no resultaba tan familiar veinte años atrás. Tal y como se esperaba en este trabajo, el pequeño texto resultó difícil de recordar.

El escrito había sido redactado de una manera intencionadamente ambigua y general, que hacía difícil su comprensión; sin embargo, cuando a uno de los dos grupos de sujetos que participaron se les presentó previamente el título a su lectura *Cristóbal Colón descubre América*, el recuerdo de este grupo mejoró. Sin el título, la presencia de metáforas generó que el texto fuera difícil de comprender, dando la sensación como si los sujetos no pudieran decir de qué trata el texto.

Con este trabajo Dooling y Lachman (1971) demostraron que el hecho de proporcionar un título a los sujetos, inmediatamente antes de leer un texto, incrementaba significativamente el recuerdo de las palabras y frases del texto, sobre todo de aquellas que tenían alguna relación semántica con el título proporcionado; por lo que ellos supusieron que la información temática transmitida con el título, activaría esquemas capaces de representar el significado central del texto, esquemas que a su vez eran utilizados en la reconstrucción de la información.

Esta línea de investigación fue seguida por Bransford y Johnson (1973), quienes realizaron una serie de trabajos en donde le proporcionaron el título apropiado antes de leer el material, se lo proporcionaron al final del texto y no le proporcionaron el título, (citado en León y Martín, 1993), sin embargo trabajos posteriores aseveraban que los títulos al final de los textos generaban influencias positivas.

Estos resultados también se vieron complementados con los obtenidos en los trabajos de Anderson y Pichert, (citado en León y Martín, 1993), en lo que también se utilizaron textos deliberadamente ambiguos, capaces de generar dos versiones distintas si no eran activados por el título.

Los esquemas del sujeto están relacionados con la información del título, este punto puede influir positivamente en su posterior procesamiento del texto. Tal y como señalan algunos autores más recientes, en tales casos los títulos proporcionan indicios que activan el conocimiento previo y relevante del sujeto sobre un tema dado; otros, acentúan las relaciones entre los conceptos desarrollados en el texto proporcionando así, pistas sobre el contenido para la posterior recuperación de la información leída ante la tarea de recuerdo (León y Martín, 1993, p.163).

Cuando el lector inicia su lectura y se le proporciona un contexto a través de un título, se le permite generar hipótesis, dándole sentido a lo que está leyendo, pero que deberá contrastar con la información que le llega del texto.

Como señalan Schwarz y Flammer (citado en Valle Arroyo, 1984), los títulos potencian la codificación, almacenamiento y recuperación de la información leída en textos mínimamente estructurados aunque, a veces, presenten algunas ambigüedades en sus planeamientos.

Para mejorar la comprensión y retener lo leído hay dos presupuestos necesarios: que el nivel de conocimientos del lector se adecue al tópico del texto y que éste, a su vez, tenga una estructura mínimamente organizada de las ideas que incluya. El lector podrá activar un esquema previo que le permita contextualizar y comprender el segmento leído. Debe seguidamente abstraer las ideas más importantes del texto (la macroestructura) y diferenciarlas de la información secundaria y complementaria (la microestructura) para, finalmente, elegir de entre los títulos que aquellas ideas le sugieren, la que mejor represente toda la información leída.

Los títulos en otros textos: las noticias

La noticia va representada por un título de segundo orden o antetítulo que introduce alguna primicia que será inmediatamente absorbida por el titular. Se sigue del título propiamente dicho, que ocupa un lugar destacado y su tipo de letra más grande (León, 1996, p.152).

Según Ruiz Villamor (1990), para algunos autores existen al menos tres tipos de titulares que obedecen a otros tantos tipos de titulares, el primer tipo son los denominados *genéricos* quienes ofrecen una idea general sin entrar en detalles. Los denominados *informativos* incluyen un resumen de la noticia que anticipa de manera concisa y precisa el contenido del texto. Y un tercer tipo de titular denominado *llamativo*, que tiene como finalidad atraer al lector hacia el periódico con títulos polémicos o escandalosos, en donde se busca el éxito en la originalidad y fantasía.

También en la prensa escrita las investigaciones se han orientado hacia las repercusiones que el título ejerce sobre la comprensión y retención del material leído. Se ha tratado o se está tratando de responder a preguntas sobre el concepto mismo de título y sus características, su utilidad, sobre los procesos y estructuras implicados en su procesamiento o sobre cómo se realiza una abstracción de la información referente.

Aun más reciente es el interés hacia aspectos relacionados con las estrategias de los lectores y su utilidad como herramienta didáctica en el aula. El título se asume como un tipo de encabezamiento que precede a la información que va a ser presentada inmediatamente después. Pero el título representa el núcleo de la información relevante, y corresponde al enunciado más representativo sobre el tópico leído. Aunque el título trata de recoger la idea nuclear sobre la que pivotan el resto de las ideas expresadas en el texto, no debe confundirse con un esquema o un resumen. Aunque en todos estos casos se selecciona fundamentalmente

la información relativa al tema central del pasaje, su extensión se reduce a unas pocas palabras, a lo sumo una frase.

El uso de los títulos parece cumplir el papel de destacar y contextualizar la noticia, dentro de una organización aparentemente desestructurada de los contenidos del diario.

El título o el resumen previo que aparece en el formato estándar de una noticia, produce mejoras en la comprensión y recuerdo de la información leída.

El título, además, está destinado a atraer, a llamar la atención del lector sobre una información o un artículo, señalándole de manera no siempre objetiva y a veces especular el tema tratado. En cambio, en algunos casos, el titular de la noticia es puramente tipográfico, simplemente se trata de establecer un contraste físico entre el titular y el texto que cubre. En este sentido, el titular se convierte frecuentemente en un mensaje telegráfico en donde se omiten palabras que cumplen importantes funciones gramaticales.

Por otro lado, se han llevado a cabo investigaciones sobre *la lectura de textos auténticos en segundas lenguas* ya que plantean dificultades superables mediante estrategias metodológicas, como la contextualización previa a través del título Montero Méndez (2005). El diseño del experimento confirma que se da una mayor comprensión del texto en presencia del título original en inglés. El trabajo fue centrado en la lectura de un texto periodístico auténtico en lengua inglesa por parte de hablantes de inglés como segunda lengua cuya primera lengua es el español, con el fin de comprobar hasta qué punto es beneficiosa la presencia del título y qué efectos causa su ausencia.

Se eligió una noticia principalmente por una razón: en el discurso periodístico, el título es parte inherente de la estructura del texto, en el cual tienen un peso específico y una función definida, que es normalmente la de anticipar el tema central de la noticia.

El titular de la noticia también tiene la función de llamar la atención del lector y otras veces su objetivo es presentar el tema a tratar de manera más general que informativa. Así,

los titulares se pueden clasificar en los que sí tienen la función de anticipar la noticia a modo de resumen -llamados informativos-, y los que persiguen estos dos últimos objetivos:

llamativos y genéricos (León, 1996). En el esquema de Van Dijk, el título al que se refiere en esta investigación corresponde al encabezamiento de la sección. Se cree que prescindir del título en una noticia, más que en otros tipos de discurso, supone trastocar la estructura del texto y omitir la presentación de la información contenida en él impidiéndole, antes de la lectura, la activación de los esquemas necesarios para comprenderlos.

Se considera que la diferencia no es significativa como para afirmar de forma concluyente que la lectura del título en la lengua materna facilita la activación de los esquemas necesarios más eficazmente que su lectura en la segunda lengua.

Se ha probado que la presencia del título guía efectivamente al lector en su búsqueda de esquemas para su activación y la subsiguiente comprensión satisfactoria del texto. No parece arriesgado afirmar entonces, que la preparación a la lectura ayuda al aprendiz de segundas lenguas en la comprensión y, por lo tanto, conduce al aprendizaje.

Tal como se describió a lo largo del presente capítulo, varios trabajos de investigación señalan que a los lectores que se les proporciona un título al comienzo del texto, logran una puntuación significativamente mayor que los que tienen que leerlo en ausencia del mismo. Esa influencia positiva del título puede producirse en el momento de la codificación o bien en el momento de la recuperación, sirviendo como esquema o pista de recuerdo.

CAPITULO 2: Sobre la comprensión

“Comprender significa (...) construir una representación mental del contenido del texto (...) y se desarrolla sobre la base de la integración de la información que el lector ya posee y la información contenida en el texto, que deben ser conectadas de manera apropiada”. (Abusamra, Ferreres, Ratier, De Beni y Conoldi, 2010, p.30)

¿Qué es comprender?

Comprender un texto requiere adentrarse en el significado del mismo y construir un modelo de la situación tratada en él.

Van Dijk y Kintsch (1983) hablan de dos dimensiones de la comprensión:

1) La primera dimensión es la construcción de una representación textual que supone tres niveles:

La *microestructura* supone...

- identificar las ideas elementales del texto.
- establecer una continuidad temática entre esas ideas (progresión temática).
- relacionar unas con otras en términos causales, motivacionales o descriptivos.

La *macroestructura* supone...

- responder al hecho de que debemos apreciar aquellas ideas que son centrales y presentan un sentido unitario y globalizado con respecto a lo leído, además permite individualizar la información y diferenciar el grado de importancia de unas ideas respecto a otras.

La *superestructura* son...

- las ideas que ocupan un lugar por encima de la estructura y pueden categorizarse como: causas o efectos; semejanzas o diferencias; problemas o soluciones; frases o estadios y rasgos o propiedades.

2) La segunda dimensión es la construcción de un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe y en este caso los conocimientos que se poseen son determinantes para construir esta representación del mundo a partir de lo que se afirma en el texto (Van Dijk y Kintsch, 1983, p.45).

A veces la representación textual puede ser predominante cuando el texto ofrece una cierta indeterminación, o puede al contrario ser una representación situacional decisiva.

Sánchez Miguel (1995) sostiene que el máximo logro de comprensión no se obtiene de una vez, en un acto personal y completamente autónomo, sino que se debe considerar como el resultado de un proceso que empieza cuando un alumno lee por primera vez el texto y obtiene una primera imagen de él.

Comprensión en el contexto educativo

La comprensión lectora es el resultado de la interacción de varios factores: los conocimientos y habilidades que aportan el sujeto, y las características del propio texto: descriptivo, narrativo y expositivo.

Como muestran numerosos trabajos sobre el pensamiento formal, es en la adolescencia donde se alcanza la plena capacidad de comprender y asimilar conocimientos complejos expresados lingüísticamente. Esta nueva habilidad permite al adolescente no sólo trabajar intelectualmente la realidad inmediata, sino representarla preposicionalmente, substrayéndola en conceptos y razonamientos por medio del lenguaje como forma de expresión, cuyo papel será creciente en este pensamiento.

De forma paralela, el proceso de adquisición de conocimientos mediante la lectura cobra importancia durante la adolescencia y es en este período donde tiene lugar el cambio de lo que se ha denominado *aprender a leer por leer para aprender*. Este progresivo dominio y

desarrollo de las estrategias semánticas en la comprensión del lenguaje no es algo que se adquiriera espontáneamente, sino que se asienta con la práctica, ya que ésta permite la irrupción de los procesos superficiales y la disposición de los recursos cognoscitivos al servicio de la comprensión lectora. De hecho, este aprendizaje a través de materiales escritos, lejos de ser un proceso cerrado, continúa desarrollándose en la edad adulta con la adquisición progresiva de nuevos conocimientos.

Dentro del contexto educativo puede observarse que la mayor parte de los contenidos que cursan los adolescentes revelan una clara predominancia de los textos escritos sin ayudas visuales extras, como en los ciclos anteriores. El material escrito cobra mayor relevancia a medida que se va ascendiendo de nivel académico; en parte por los diseños curriculares y también, porque este medio constituye actualmente el principal sistema de transmisión de conocimientos organizados, la prueba más cabal de lo expuesto se puede ver en los recursos informáticos que sobre abundan hoy en día.

La lectura y la posterior comprensión de un texto no debe entenderse como algo que pueda hacerse de forma pasiva, por el contrario, exige del alumno que disponga de sus conocimientos y habilidades activando sus recursos cognoscitivos. En las escuelas secundarias son frecuentes las quejas entre docentes cuando se refieren a que la mayoría de los alumnos tienen dificultad para comprender y asimilar los conocimientos expuestos en un texto, este obstáculo les impiden acceder con eficiencia a la capacidad de aprendizaje a través de la lectura.

Comprensión en el aula

Es de esperar que un alumno que ingresa al nivel secundario sea capaz de extraer información de los textos, de interpretar esa información desde sus conocimientos, de

reflexionar sobre los conocimientos elaborados y además de entenderlos respondiendo a preguntas formuladas por el docente.

Sin embargo hay que tener en cuenta que muchas veces para contestar las preguntas sobre la comprensión de un texto, hay que hacer algo más que extraer la información del mismo: hay que aportar o inferir nueva información desde lo que se sabe del mundo y construir con eso un modelo de la situación en que transcurre el diálogo entre el texto y el lector.

Kintsch (1998), plantea que se pueden alcanzar tres momentos en la comprensión:

- 1) *superficial*: cuando el lector se limita a extraer el significado del contenido en el texto;
- 2) *profunda*: cuando el lector interpreta o elabora un modelo de la situación tratada en el texto;
- 3) *crítica o reflexiva*: cuando el lector puede reparar en la existencia de una contradicción entre lo que se dice en dos textos diferentes o entre lo que él pensaba y lo que en el texto dice.

Resumiendo, en la comprensión superficial se puede pensar en lo que dice el texto; en la profunda se puede pensar con el texto, y en la reflexiva, se puede repensarlo.

Ser un buen lector está ligado, no sólo a las acciones de quien aprende, sino también de quien enseña. Las ayudas de los profesores sirven porque pueden compensar la impericia de los alumnos; esas ayudas que parecen imprescindibles, pueden estar dirigidas a propiciar diferentes procesos y/o facilitar diferentes logros. Por ejemplo, si un profesor clarifica antes de leer el texto cuál es su estructura organizativa, se dirá que está facilitando un procesamiento global del texto.

Ayudar a los alumnos a interpretar sus dificultades puede ser clave para promover la comprensión. Hay que descartar la idea de tener que ir de lo más particular a lo más general, una buena ayuda global puede compensar dificultades locales, no es necesario tener que aclarar el significado de cada una de las palabras del texto para extraer la idea fundamental de

un párrafo, si al alumno se le ha indicado la idea global de lo que va a leer. En las ayudas se debe considerar los conocimientos sobre las competencias implicadas en la lectura y su proceso de adquisición.

Varias investigaciones ponen el foco en la comprensión, pero pocas lo ponen en alumnos de la educación secundaria, Carretero, Asensio y Pozo (1986), plantean una discusión acerca de la teoría e investigación más relevante sobre el desarrollo de la comprensión de la historia en el niño.

Desde una perspectiva piagetiana se estudian los procesos cognitivos involucrados en la realidad de tareas históricas. Se exponen los resultados de una investigación sobre 175 niños acerca de la comprensión de conceptos utilizados comúnmente en la enseñanza de la Historia y una segunda investigación sobre 695 niños acerca de la comprensión y uso de la noción de tiempo cronológico. Los resultados ponen de manifiesto la gran dificultad de este tipo de tareas y su evolución con la edad (Carretero, Asensio y Pozo, 1986, p. 24).

Parece obvio que una de las razones de esta falta de asimilación de los contenidos escolares se debe a una posible inadecuación entre la capacidad intelectual o cognitiva del alumno y la estructura de la materia que se pretende enseñar, pero además hay que tener en cuenta que se ve mediatizada por numerosos factores motivacionales, sociales, familiares, entre otros. Una de las razones que cobra mucha relevancia es la relativa a “los métodos didácticos utilizados en el aula, ya que constituyen un requisito indispensable para que el alumno pueda comprender y generalizar la estructura de la materia” (Carretero, Asensio y Pozo, 1986, p. 27).

El trabajo citado centra a la tarea del docente por un lado en la atención de las representaciones que sus alumnos tienen de las cuestiones más importantes de la disciplina curricular que deben dictarse y por el otro en desarrollar la capacidad del alumno para utilizar la información en diferentes contextos.

El mismo muestra una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta.

Comprensión en los discursos

Después de leer o escuchar un discurso, frecuentemente es posible señalar el tema del mismo, haciendo referencia al contenido del discurso; esto se hará explícito en términos de un cierto tipo de estructura semántica. Según Kintsch y Van Dijk (1983), esas estructuras se expresan en secuencias completas de oraciones. Los mismos autores sostienen que las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como tema o asunto del discurso.

El vínculo entre microestructura y macroestructura debe ser una relación particular entre dos secuencias de proposiciones, en términos técnicos, una proyección semántica a lo que Van Dijk (1980) denomina *macrorreglas*.

El conocimiento del uso de la lengua dice que un discurso no tiene un solo tema o asunto, sino posiblemente una secuencia de temas. Esto hace que sea posible tener temas aún más relevantes, de manera que se obtienen varios niveles de macroestructuras.

Las diversas macrorreglas son las siguientes:

- **Supresión:** dada una secuencia de proposiciones, se suprimen todas las que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia.
- **Generalización:** dada una secuencia de proposiciones se hace una proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones, y la proposición así construida sustituye a la secuencia original.

- Construcción: dada una secuencia de proposiciones, se hace una proposición que denote el mismo hecho denotado por la totalidad de la secuencia de proposiciones, y se sustituye la secuencia original por la nueva proposición (Van Dijk, 1980, p. 48).

Es por todo lo dicho que el tipo de discurso más conocido que ilustra esta interacción sea el cuento; este tiene un tipo de estructura esquemática llamada superestructura y puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso. Tal superestructura, se describe en términos de categorías, ellas son: la introducción, la compilación, la resolución, la evaluación y la moraleja.

Finalmente, debe señalarse que la noción de macroestructura no es particular al análisis y comprensión semántica del discurso. Sus principios generales son pertinentes para el procesamiento de la información semántica en general. Por lo tanto, también se puede asignar macroestructuras a secuencias de fotografías y episodios naturales. Es decir, constantemente se trata de reducir y organizar las grandes cantidades de información por medio de la construcción de sentidos.

En la comprensión del discurso, la idea de macroestructura explica el hecho de que es posible ver y describir los mismos hechos en diferentes niveles de especificidad. (Van Dijk, 1980)

Ayudas de la comprensión: inferencias y señalizaciones

Tal como se señaló anteriormente, el concepto de Bruner (1991) sobre la mente como *máquina de inferencias* juega un papel importante en la comprensión. Cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial presente. Las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona aquella información considerada clave para seguir la pista de ideas más globales.

Tal como señala León (1996), las inferencias ejercen un papel imprescindible en la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral o escrito. En ambos casos, se necesita conectar las partes constituyentes del discurso y activar los conocimientos generales para formar finalmente una interpretación coherente de lo oído o leído.

Pero la realidad no suele ser tan simple y mecánica, ya que otras ideas y proposiciones relacionadas con lo leído se añaden desde el conocimiento previo del lector. Es precisamente el conocimiento del que dispone el lector y su relación con lo que lee el motor que induce a la realización de inferencias. Esto explica la importancia de la variedad de las inferencias que pueden ser producidas mientras se lee. Cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él puede considerarse una inferencia.

Las ideas que supuestamente posee el lector son conectadas con la información extraída del texto, a través de ciertas deducciones que posibilitan la elaboración de un referente de la situación muy rico en ideas, permitiéndole generar el contexto social. Así, la información fluye sin necesidad de que se hagan explícitas todas las ideas requeridas para comprender. La parte de información omitida se delega en las inferencias; para que esta situación de comunicación se desarrolle con éxito, se debe recordar que el proceso de las mismas depende completamente que el sujeto posea conocimientos previos necesarios y relacionados con lo que lee. No hay inferencias si no se tiene y se activa un conocimiento previamente (León, 1996). Así es que los discursos se comprenden e interpretan por los sujetos, ya que se activan conocimientos universales y compartidos sobre el mundo, que están organizados y almacenados en la memoria. Las oraciones explicitadas en el texto ofrecen claves suficientes para activar la información relevante.

En muchos casos el escrito adolece de la coherencia global necesaria, bien porque no se explicita la forma en que se relacionan unas oraciones con otras, o bien porque no existe una referencia anafórica que permita solapar parcialmente los argumentos que la integran. El

lector entonces trata de establecer la relación perdida y busca el significado a través de la acción de inferencias. El objetivo de las mismas se orienta a la construcción de *puentes* entre islotes de información aparentemente desconectados.

Una excesiva utilización de términos técnicos y conceptos abstractos por el escritor, una estructuración poco clara de las ideas expresadas en el texto o la poca familiaridad del lector con el contenido del pasaje, pueden ser factores determinantes que conviertan la lectura en una tarea excesivamente ardua y difícil, especialmente en lectores no avanzados.

Es por todo lo dicho anteriormente que los tipos de ayudas han sido muchos y sus estudios se han centrado principalmente en examinar cómo la intromisión de estas ayudas repercute en el aprendizaje y la comprensión de la información escrita (García Madruga, 1987).

Dado que la comprensión depende también de la elaboración de material escrito, el lector-autor puede disponer de ayudas que faciliten y contextualicen la información como los organizadores previos, títulos, sumarios, preguntas y objetivos (Ausubel, 1968). Es para mencionar la concepción de este autor, la cual está basada en el desarrollo de una teoría sobre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1963, 1968, Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Desde este enfoque, a través de los organizadores previos le facilitan al lector una dimensión general de las nuevas ideas con mayor nivel de abstracción y generalización. “En el caso de que el texto resulte ambiguo al lector, la presencia de los títulos se hace imprescindible para activar el esquema del sujeto” (León, 1996, p. 72).

Otro grupo de investigaciones, proveniente de la psicolingüística y la psicología cognitiva, se ha interesado por la manipulación de ayudas tales como la simplificación de la sintaxis y el léxico, la organización de los contenidos y las señalizaciones, y por cómo éstas repercuten positivamente en la memoria y la comprensión (Meyer, 1975; Schnotz, 1984).

Una de las ayudas más investigadas ha sido las denominadas *señalizaciones* (León, 1993, 1996; Meyer, 1975; Van Dijk, 1979, 1980; Van Dijk y Kintsch, 1983), las mismas se

identifican con la intromisión de aquellas palabras u oraciones del texto que, aunque no añaden nueva información al contenido del mismo, resaltan las relaciones lógicas dominantes y las ideas que determinan la macroestructura del pasaje, permitiendo al lector identificar con mayor claridad los aspectos principales del mismo (Loman y Mayer, 1983; Meyer, 1975).

Siguiendo a Meyer (1975), pueden establecerse al menos cuatro tipos de señalizaciones:

- 1) Presentación mediante frases tales como “Las causas...”
- 2) Aquellas bajo la forma de resumen o sumario.
- 3) Señalizaciones, llamadas oficiales o numerales por algunos autores.
- 4) Palabras que expresan la perspectiva del autor.

Las señalizaciones introducidas bajo alguna de estas formas en el texto, ayudan al lector a identificar más claramente la estructura general del texto. Las señalizaciones proporcionan al sujeto un marco conceptual para utilizar selectivamente la información relevante y organizarla dentro de una presentación coherente. Ejemplo: los números o signos son marcadores explícitos de la organización textual. Se resalta la importancia que tiene la presentación de ciertos recursos y técnicas que presentes en el texto, facilitan la comprensión del mismo pero sin la participación activa del lector, las señalizaciones por sí mismas no generan mayor comprensión.

Aplicaciones didácticas.

Hay algunos tipos de ayuda que han tenido dentro de los procesos de comprensión buena recepción didáctica, tales como las que se describen a continuación:

Ayudas intratextuales:

La organización o secuencia general del discurso tiene una importancia especial en el caso de los textos educativos. La mayoría de estos textos son de carácter expositivo y sus

estructuras retóricas suelen resultar menos familiares a los alumnos que por ejemplo, las narraciones. Por otro lado, la categorización de este tipo de textos presenta mayor diversidad o desacuerdo que en el caso de las narraciones y, al mismo tiempo, las distintas estructuras retóricas suelen aparecer mezcladas en un mismo texto (Van Dijk y Kintsch, 1983, citado en García Madruga, 1992).

Señalizaciones:

Se entiende por señalizaciones aquellas palabras u oraciones que el autor puede insertar en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo, y que aunque no añaden nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental adecuado (Loman y Mayer, 1983).

Existen cuatro grupos de señalizaciones:

- 1) Especificaciones de la estructura del texto: varios argumentos o ideas cada una de ellas puede ir precedida por números o letras tales como “primero”, “segundo”..., “finalmente”.
- 2) Presentaciones previas del contenido o información clave que va a ser tratada inmediatamente después, mediante frases tales como “Las principales ideas discutidas en este artículo son...”. En ellas se expresa la macroestructura del texto, indicando al lector las partes importantes del contenido del texto.
- 3) Resúmenes o sumarios finales. Similares a las anteriores, salvo que en este caso la macroestructura del pasaje se ofrece al finalizar los contenidos de un apartado o capítulo, a modo de conclusión.
- 4) Palabras indicadoras que expresan la perspectiva del autor o resaltan la información relevante, tales como “sorprendentemente”, “desgraciadamente” o “cabe resaltar” (Meyer, 1975, p. 54).

Las señalizaciones ayudan al lector a elaborar de manera más clara la estructura general del texto, facilitan la construcción de un marco conceptual, de modo que el sujeto pueda utilizar selectivamente la información relevante y organizarla dentro de una representación coherente.

Ayudas extratextuales:

Estas ayudas le facilitan al lector anticiparse al texto y lo guían hacia la comprensión, se pueden mencionar los siguientes:

1) Propósitos

La utilización de los propósitos como ayudas para el aprendizaje a partir de textos forma parte de la tradición conductista fundamental para lograr el aprendizaje a partir del material escrito, son las actividades que el sujeto desarrolla al enfrentarse al texto.

La influencia de los propósitos actúa por un lado como estímulo orientador dirigiendo el aprendizaje de los sujetos al determinar lo que se espera de ellos y al discriminar entre los contenidos relevantes e incidentales de un texto; y por el otro contribuye a la organización del material del texto, facilitando la comprensión y promoviendo la estructura general de los contenidos.

2) Títulos

Las investigaciones sobre el efecto de los títulos y otros indicios en el marco de las teorías constructivas de la memoria de prosa los destacan como ayudas relevantes, porque facilitan la asimilación.

El modelo experimental clásico de este tipo de estudio consiste en la presentación previa o posterior de un título. Los resultados experimentales apoyan la eficacia de este tipo de ayudas previamente Alba, 1981; Barclay, 1974; Bransford y Johnson, 1972, 1973; Bransford y McCarrell, 1975; Britton, 1980; Dooling y Lachman, 1971; Dooling y Mullet, 1973; Kozminsky, 1977; Schwartz y Flammer, 1981, Sebastián, 1983 (citado en Valle Arroyo,

1984) como cuando su aparición es posterior. Tan sólo en el caso de que los textos utilizados no presenten ningún tipo de ambigüedad, el título no resulta eficaz.

La hipótesis más plausible sobre el funcionamiento de este tipo de ayuda consiste en que los títulos, podrían actuar como activadores previos de los esquemas cognitivos superiores, necesarios para el adecuado procesamiento del texto, proporcionando al sujeto un plan estratégico para la recuperación y organización de sus conocimientos.

El estudio realizado por Brooks (1983) resulta especialmente interesante al comparar el efecto de los títulos y los sumarios, tanto combinados como por separado. Los resultados de esta investigación permiten distinguir el tipo de vínculos que cada una de estas ayudas establecen con el texto. Los títulos permiten al sujeto establecer un vínculo efectivo entre la información previa y la nueva.

3) Organizadores previos

Los organizadores previos forman una parte importante de la concepción teórica de Ausubel (1968) y Ausubel, Novak y Hanesian (1978), desarrollada desde una perspectiva típicamente cognoscitiva y basada en el desarrollo de una teoría sobre el aprendizaje significativo. Dentro de la concepción del aprendizaje la función de los organizadores previos le permite al sujeto conectar lo que ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar los nuevos conocimientos en los que se van a integrar significativamente los conceptos a aprender.

4) Esquemas

El esquema es también una ayuda introductoria, pero al igual que los resúmenes y sumarios, actúan directamente sobre la propia macroestructura del texto. La novedad fundamental del esquema es que trata de presentar la información en forma esquemática, resaltando las relaciones entre las ideas principales del texto mediante una presentación que

simboliza en forma analógica estas relaciones. Los resúmenes muestran las ideas principales o macroestructura de un texto conectando unas ideas con otras mediante *punto y seguido*.

Comprensión y memoria:

Diferentes autores como Kintsch (1973) y Meyer (1971) determinaron una relación clave entre la estructura de los textos y el recuerdo de los sujetos. Sus trabajos de investigación, revelaron que la información de los niveles más altos es mejor recordada que la de los niveles más bajos; es decir, que las ideas más importantes, que suelen estar al comienzo, se recuerdan más que las secundarias, que están más abajo y que corresponden a detalles no tan significativos.

Esta relación se ha explicado desde diferentes formas; una de ellas es la hipótesis de la selección en la codificación (Britton, Glynn y Smith, 1985) en donde a la información más relevante se le dedica mayor tiempo y atención en la lectura.

Por otro lado, Van Dijk y Kintsch (1978) la interpretan como consecuencia del múltiple procesamiento, ya que el almacenamiento depende de las veces que la proposición fue procesada en la MCP –memoria a corto plazo- y éste está determinada por la selección.

Desde el supuesto que la memoria juega un papel importante no sólo en la retención sino en la recuperación de la información se ha visto que el modelo de Van Dijk y Kintsch (1978) fue uno de los que más influyó en el modo de procesar la información.

Según este modelo, la capacidad de relacionar las señalizaciones con la información clave del texto redundará en beneficio de una más ajustada representación en la MLP –memoria a largo plazo- y así será más fácil realizar inferencias. La estrecha relación entre memoria y comprensión coloca a la memoria como uno de los componentes claves en los modelos de elaboración cognitiva del lenguaje.

Por otro lado, los estudios de Bartlett (1932) han resaltado la influencia de la comprensión en la memoria y el carácter constructivo de la misma. Esta premisa lleva a la interpretación y transformación de la información a través del conocimiento previo de cada uno. En los estudios que se mencionaron de Bartlett, se afirma que el recuerdo no supone una reproducción exacta de las ideas del texto, sino que implica una reconstrucción inferencial que surge de la relación de lo leído con la experiencia de cada uno.

La estrecha conexión entre el aprendizaje y la memoria ha llevado a considerar a ésta no sólo como una parte esencial de los procesos implicados en el aprendizaje, sino y especialmente, de su evaluación. De hecho, una de las formas más consensuadas para evaluar el aprendizaje ha sido a través de pruebas de memorias de diferente naturaleza. En general, se ha asumido que cuanto más se recuerda el contenido de una tarea o de un texto, más y mejor será lo aprendido. Esta equivalencia se ha mantenido a lo largo de diversas concepciones teóricas, incluso en los casos en que ambos conceptos, aprendizaje y memoria, han sufrido importantes modificaciones.

Así, desde una perspectiva, quizás la más pragmática y experimentalista, memoria y aprendizaje significaban prácticamente lo mismo. Desde otra óptica más reciente, se viene considerando a la memoria más constructiva y menos reproductiva, a la vez que el aprendizaje se considera más significativo y no sólo cuantitativo, sino también cualitativo (Pozo y Monereo, 2000).

Pero también, y por efecto de su propia evolución, se han producido importantes diferencias entre memoria y aprendizaje. Hoy costaría admitir esta similitud, esa equivalencia entre ambos términos en un determinado campo o tarea específica. Así por ejemplo, recordar un texto y aprender del mismo no tiene por qué tener un significado equivalente (Kintsch, 1994). Mientras que *recordar un texto* puede suponer la reproducción más o menos literal o más o menos completa de lo esencial de su contenido, *aprender de un texto* por el contrario,

puede implicar la utilización de esa información proporcionada por el texto para otra finalidad que no sea necesariamente su reproducción.

A partir de lo anteriormente expuesto, el aprendizaje alude también a la forma de comprender e integrar la información leída con la que se conoce y así poder inferir nuevos hechos o plantear vías de solución a problemas nuevos.

Desde esta perspectiva, las relaciones entre aprendizaje y memoria adquieren junto a la comprensión, un desarrollo más rico e innovador. La comprensión podría situarse entre estos dos niveles, quizás por ello podríamos hablar de una comprensión superficial de un lado (memoria del texto) y de una comprensión más profunda (aprendizaje del texto) del otro.

Las teorías de la comprensión pueden ser interesantes para orientar al sujeto en la identificación de ciertas preguntas que inciden directamente en el aprendizaje. Por ejemplo, se puede cuestionar cómo el contenido de los textos o la forma en que están escritos pueden afectar al aprendizaje, en este contexto se puede indagar cómo ciertas variables del lector (el dominio específico sobre el tema, la habilidad lectora, el propósito con el que lee, entre otros), así como otras más relativas al texto (el estilo de escritura, el tópico, el género o tipo de texto, entre otros) afectan a la comprensión y el aprendizaje.

Los teóricos de la comprensión suelen asumir que el *lector modelo* suele empezar el proceso de lectura revisando superficialmente ciertas características del texto, tales como el título, subtítulo, gráficos y quizás, breves segmentos del texto, como la introducción o el resumen. Este procedimiento activa esquemas de contenido y quizás también esquemas de los patrones de organización textual. El lector se sirve posteriormente de esta información para construir hipótesis o hacer predicciones sobre el sentido del texto o de las intenciones del autor. Las hipótesis y predicciones se convierten así en el propósito de la lectura, ya que el lector lee para confirmarlas o refutarlas. En diferentes momentos el lector puede resumir o comparar la nueva información con los conocimientos existentes, para ver si la nueva

información se ajusta o se opone a las hipótesis y, en la medida en que se produzca esta última, el sentido se modifica.

Comprender un texto implica sobre todo impregnarse de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en la mente del lector. Tanto es así que, dependiendo de todos o sólo de algunos procesos que se pongan en funcionamiento, se puede hablar de una comprensión profunda o de una comprensión superficial.

CAPITULO 3: Sobre los lectores.

“¿Qué es leer? Las frases son piedrecilla que el escritor arroja en el alma del lector. El diámetro de las ondas concéntricas que desplazan depende de las dimensiones del estanque”.
(Friedrich Nietzsche, n.d.)

¿Qué es leer?

Leer es, ante todo, una práctica social mediante la cual el lector se apropia de todos los contenidos y sentidos que, a lo largo de la historia de la cultura, han ido plasmándose en la escritura y que aún siguen haciéndolo. Se lee en forma movilizadora por diferentes necesidades y propósitos; diferentes son los modos de leer, distintas las estrategias lectoras que se despliegan. Éste es el escenario de la cultura letrada; escenario que la escuela y el aula deben recrear para sus estudiantes, ciudadanos de esa sociedad y esa cultura.

Se acuerda con Jolibert (1995) la extensión de lo que significa leer, que se traduce en el siguiente gráfico:

- Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito sin pasar por intermedio de: a) la *decodificación* (ni letra a letra, ni sílaba a sílaba, ni palabra a palabra y b) la *oralización* (ni de grupo de respiración por grupo de respiración).
- Leer es interpretar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad – placer) en una verdadera situación de vida. Interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido, a partir de los índices que se detectan y verifican esas hipótesis. Se desarrolla a través de toda una estrategia de lectura a) que no tiene nada que ver con una decodificación lineal y regular que parte de la primera palabra y de la primera línea para terminar en la última palabra de la última línea y b) que varía de un lector a

otro y de un texto a otro, para un mismo lector; y de un objeto de investigación a otro, para un mismo lector de un mismo texto.

- Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de una calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdaderamente necesidad, en una situación de vida precisa, *de veras* como dicen los niños. Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo-a-leer-primero (Jolibert, 1995, p.26).

La lectura es un proceso complejo que exige del sujeto una cuota de esfuerzo y de concentración para buscar el significado de lo que lee; este sujeto lector debe llevar a cabo variadas operaciones mentales que involucran fundamentalmente el proceso lingüístico tales como: acceder al léxico, procesar sintáctica y semánticamente las oraciones, extraer el significado, activar el conocimiento previo a través de inferencias, mantener la coherencia global de la información leída, elaborar un modelo mental o referencial del contenido leído y otros para poder codificar y decodificar la información.

“La lectura de cualquier material escrito invita a la extracción de la realidad a la reflexión y es el lector quien controla todo el proceso” (León, 1996, p.69).

Leer: los modelos de la comprensión

Son tres los modelos teóricos que se han desarrollado en los últimos cincuenta años en torno al proceso de lectura.

Un primer modelo definido como *ascendente*, considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las unidades lingüísticas más pequeñas hasta llegar a unidades superiores. Lo importante es si los alumnos son capaces de

denominar las palabras, la comprensión tendrá lugar de manera automática, es decir, la importancia en el proceso de comprensión radica en el texto.

Este modelo pertenece al ámbito de la investigación pedagógica de Cooper (1990); Puente (1991) y Solé (1987). Las actividades que se ponen en marcha para conseguir dicho objetivo son escasas o de utilidad dudosa, y quedan prácticamente reducidas a una serie de preguntas que se realizan tras la lectura de un texto, estas actividades se centran más en la evaluación de la comprensión que en su enseñanza.

Otro modelo denominado *descendente* considera que el lector no utiliza todos los estímulos presentes en el texto, ya que el proceso de comprensión se inicia con hipótesis o predicciones que provienen de sus experiencias pasadas, su conocimiento del lenguaje y del mundo. El lector es alguien que crea el texto, más que alguien que lo analiza; así, la función principal del lector se revaloriza, ya que la información que aporta al texto tienen mayor importancia para la comprensión que lo que el texto le aporta a él, el proceso de comprensión se centra en el lector.

Finalmente, un tercer modelo llamado *interactivo* que concibe a la comprensión como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Alonso y Mateo, 1985; Baumann, 1990; Cooper, 1990; Solé, 1987). No se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, aunque otorga una gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos en la construcción de su significado, el proceso de comprensión se centra en ambos, texto y lector.

El lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. La lectura, según el modelo interactivo, se convierte en una actividad cognitiva compleja, en un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices (Solé, 1987).

Comprender equivale esencialmente a pensar. La psicología cognitiva considera la lectura como un proceso de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas (Puente, 1991). En definitiva, los procesos de comprensión están íntimamente relacionados con el aprendizaje significativo. Para que dicho aprendizaje sea potencialmente significativo, es imprescindible que el alumno cuente con los conocimientos previos necesarios y que, tanto por la parte del profesor como del alumno, haya una intención clara de que tal aprendizaje se produzca.

Leer y comprender

La comprensión lectora está acotada por la capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humana. Esta limitación se compensa por la automatización de alguno de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación, permitiendo dirigir su atención a procesos de comprensión de alto orden. La lectura con la práctica, se convierte en un proceso estratégico, el sujeto hábil lee con un objetivo y los buenos lectores son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje y afinar progresivamente su interpretación del texto.

Todo ello parece redundar en la idea que la lectura y su comprensión se conciben hoy como un proceso complejo e interactivo, a través del cual el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos. La comprensión se produce por la conjunción de dos factores: de un lado, las características del material escrito expresadas no sólo en los diferentes niveles lingüísticos, sino también por su contenido y su estructura y por otro lado, las características del lector, los conocimientos del mismo y las habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del

texto. Esta destreza del lector se fortalece con la práctica y paulatinamente se van automatizando los procesos superficiales, ello va a permitir una mayor asignación de los recursos cognitivos a la tarea de comprensión.

Actualmente se considera que las dificultades para comprender lo leído están íntimamente relacionadas con las estrategias de comprensión y con el aprendizaje que poseen los sujetos, además de las implicancias didácticas que se generan. El docente, además de transmitir al alumno los contenidos propios de la asignatura que imparte, debe ser capaz de provocar aprendizajes procedimentales sobre *el leer* o disponer de técnicas que faciliten la comprensión de los textos.

En uno de los trabajos de Schallert (1988) se analizaron varios textos en un intento de describir el tipo de ayudas de las que se servían los distintos autores para facilitar la asimilación de conceptos de dichos textos. Estos autores concluyeron que, a pesar de la presencia de estas ayudas en los textos, las mismas no garantizaban por sí solas un efecto positivo en la asimilación de la información por parte del lector. Ante estos resultados se sugiere que los lectores deberían elaborar una síntesis de lo leído con el objeto de construir una representación mental sobre lo relevante del texto.

Leer textos que facilitan la comprensión

Según Vidal – Abarca (2000) la mayoría de los estudiantes aprenden estrategias de comprensión leyendo y estudiando textos escritos, contestando preguntas o haciendo actividades en las que se requiere haber comprendido la información textual y recibiendo retroalimentación sobre el grado de acierto que obtienen en todas estas tareas. Los alumnos suelen aprender estrategias de comprensión practicando con muy diversos textos en distintas situaciones en las que el objetivo final es comprender un mensaje escrito.

Siguiendo el concepto vygostkiano de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), se puede pensar que hay situaciones de comprensión de textos que caen fuera de la ZDP de los estudiantes debido, al menos en parte, a que el mensaje textual es muy poco comprensible para ellos.

Según Kintsch (1988), para comprender adecuadamente un texto el lector debe poder conectar las distintas ideas del texto. Esta conexión se hace, o bien porque hay términos que se repiten en frases consecutivas y/o distantes o bien porque el lector hace inferencias.

Hay textos que plantean a los estudiantes situaciones de aprendizaje que caen dentro de su ZDP. Los textos promueven la actividad constructiva del lector comunicando información que tenga sentido para el estudiante. Tener sentido quiere decir aquí, favorecer la conexión significativa entre la información textual y la información que ya se posee. Esta sería la condición esencial que debería cumplir un texto para ayudar a los estudiantes a aprender estrategias de comprensión. Cuando un estudiante se encuentre con textos que planteen problemas de comprensión abordables en función de sus conocimientos previos, entonces podrá aprender estrategias de comprensión adecuadas.

Leer para ser buenos lectores

Ya se señaló la complejidad que entraña comprender un texto, incluso el grado más elemental de comprensión (comprensión superficial) exige la puesta en marcha de un buen número de procesos, tales como: decodificación de las palabras, elaboración de proposiciones entre otros.

Esta variedad de procesos sólo pueden ser realizados si el lector posee un adecuado desarrollo de ciertas competencias para compensar la carencia de las mismas.

Un lector competente es aquel que puede realizar espontáneamente, distintos tipos de inferencias, siendo éste el requisito previo para la activación de los procesos de comprensión.

Las competencias lectoras esenciales son: un buen cuerpo de conocimientos para poder hacer inferencias; la habilidad para reconocer palabras con precisión y rapidez; la destreza retórica; las habilidades metacognitivas y una adecuada memoria de trabajo.

Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no sólo están escuchando, están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan y poniendo en juego todas las hipótesis que un lector tiene.

Esta acción del maestro es fundamental, porque el docente no sólo les está brindando las oportunidades de construir el significado de un texto, al cual no hubiesen podido acceder por sus propios medios, sino que también está poniendo a sus alumnos en contacto directo con el lenguaje escrito, que incluye las características generales de los cuentos, las noticias, las notas de enciclopedia, las recetas de cocina, entre otros.

Según Ferreiro y Gómez Palacio (1996) diferencia conceptos claves tales como interpretación, intérprete e interpretante. La *interpretación* es al acto que transforma las huellas o marcas que deja la escritura en objetos lingüísticos, el *intérprete* es el sujeto que realiza el acto de interpretación y cuando este acto se realiza para otro concebido como parcial o accidentalmente incapaz de actuar como intérprete, este se convierte en *interpretante*.

En la escritura deben estar las palabras (pero ¿cómo?), ya que cada acto de lectura del mismo libro restituye inmutablemente el texto. ¿Cómo se pasa de la escritura-objeto-simbólico no analizado a un análisis de la especificidad de las marcas que las transformará en significantes en sentido pleno? En otras palabras, ¿cómo se pasa de la escritura relacionada con el lenguaje, pero de una manera global y preanalítica, a las marcas tratadas como un sistema que guarda relaciones bien definidas con el sistema de los signos lingüísticos (Ferreiro y Gómez Palacio, 1996, p. 135).

La intervención del docente es esencial en tanto y en cuanto transforma las huellas de la escritura o grafismos en objetos simbólicos que pueden suscitar lenguaje, no actúa como intérprete ni como interpretante, sino como decodificador.

Cuando un docente lee un cuento a sus alumnos, no sólo los entretienen y les hacen conocer historias interesantes, sino que le está dando la oportunidad de conocer la superestructura correspondiente al género, de apropiarse del léxico peculiar de los cuentos.

Cuando los niños leen por sí mismos, no sólo se vinculan con el lenguaje escrito, también comienzan a explorar el sistema de escritura, integrado por letras, espacios y signos que se combinan de diferentes maneras para representar el lenguaje.

En esta primera etapa del aprendizaje, el niño anticipa el significado de los textos o de las palabras que están acompañados por imágenes o incluidos en objetos que tienen escritura. Al comienzo, los niños centran su atención en la imagen y no toman en consideración las características de las escrituras para anticipar qué podrán decir, pero posteriormente lo van construyendo convirtiéndose éstas en indicadores.

También pueden leer por sí mismos textos breves, aunque no tengan imágenes, si el maestro proporciona información acerca del contenido total de lo que dice. Los niños gradualmente, van identificando palabras o fragmentos de esos textos tomando como indicadores algunas letras conocidas y también, la longitud de las escrituras. Según cuál sea el material que el docente proporcione, estará brindando a sus alumnos la posibilidad de conectarse, en mayor o menor medida, con el sistema de escritura.

Poco a poco, los niños van aplicando las mismas estrategias que fueron construyendo en sus lecturas no convencionales para leer autónomamente textos, aunque no estén acompañados de imágenes ni cuentos con información exacta acerca de su contenido.

Las situaciones didácticas revisten una importancia crucial, ya que deben brindar contextos válidos para que los niños puedan ir ensayando escrituras espontáneas.

El trabajo intelectual que los niños ponen en acto cuando *leen*, consiste en anticipar lo que cree que dice o en ubicar dónde dice lo que él sabe que dice (a partir de la información previa suministrada por el docente).

Este proceso minucioso que se fue desarrollando en los primeros años de escolaridad no se llega a automatizar en todos los casos, las dificultades lectoras se manifiestan nuevamente al inicio del nivel secundario, generando en los docentes un problema didáctico, que a veces dificulta los procesos de resolución.

Leer, los problemas del lector

Cuando un lector se enfrenta a la lectura de un texto construye una representación del mismo; esta representación es producto no sólo de los conocimientos previos del sujeto, sino también de las características del texto y especialmente de la estructura del mismo.

Durante los años setenta se desarrollaron una serie de teorías que trataron de describir y explicar cómo se construía la representación del texto. Entre estas teorías se destaca la propuesta como fruto de la colaboración entre un psicólogo, Kintsch, y un lingüista, Van Dijk.

Tal como se mencionó en el capítulo anterior, el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983) postula que el lector de un texto representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura. Esta microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos conectados entre sí mediante la repetición de argumentos o solapamiento.

Además de la microestructura, el sujeto construye a partir de ésta, la macroestructura o representación semántica del significado global del mismo. La formación de la macroestructura implica el logro de la coherencia global, conectando entre sí todas las ideas. La macroestructura está formada por macroproposiciones que representan el tema o la idea general del texto y que es inferida por el sujeto, mediante la utilización de determinadas macroestrategias que el sujeto aplica a partir de su conocimiento y de la información que le proporciona el propio texto.

Por lo expresado anteriormente, los lectores hábiles construyen la macroestructura del texto que están leyendo a partir de su conocimiento sobre cómo están organizados los textos, utilizando para ello las señales que se incluyen en el mismo, entre ellas los títulos, las frases temáticas, los marcadores retóricos y los propios resúmenes que en ocasiones, el escritor inserta en el texto.

Este modelo incluye también una descripción del proceso de construcción de la representación del texto que permite resaltar el papel activo que el sujeto tiene en la comprensión. El primer problema que se le plantea al lector, es cómo se forma una macroestructura que sea coherente, es decir, que sea una red articulada de ideas.

De esta manera, Kintsch y Van Dijk ofrecen un modelo secuencial mediante ciclos de construcción de una red coherente de proposiciones que incluyen los conocimientos e inferencias del sujeto. Se asume que la activación de los procesos de búsqueda en la memoria a largo plazo y en las inferencias, exigen importantes recursos cognitivos con lo que contribuyen significativamente a la dificultad de la comprensión es decir, un texto ambiguo, poco explícito, que obliga al lector a realizar numerosas inferencias para construir una representación coherente del mismo, planteará siempre problemas de comprensión para los sujetos.

El modelo sostiene que la probabilidad con la que una proposición será almacenada y después recordada, depende del número de veces que haya sido procesada y esto depende a su vez, si ha sido seleccionada para el retén de memoria entre un ciclo y otro. Las proposiciones importantes, conectadas con muchas otras proposiciones, son más probables que sean relevantes para el siguiente ciclo; es decir, las proposiciones de alto nivel serán seleccionadas preferentemente.

No sólo puede variar la cantidad, la frecuencia del procesamiento, sino también la calidad; existiendo proposiciones más importantes por su capacidad para obtener la macroestructura, siendo esta un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto, utilizando las indicaciones y *señalizaciones* incluidas en el mismo.

Según estos autores, las superestructuras son diferentes según los tipos de texto y cumplen un papel importante en el procesamiento de los mismos, proporcionando una especie de molde a partir del cual se forma la macroestructura.

El conocimiento por parte del sujeto de estas estructuras expositivas le permite reconocer la estructura del texto durante la lectura, ayudándole a formar la macroestructura, y le permite aplicar estrategias de recuperación y de recuerdo. Entre las estructuras textuales que facilitan la comprensión de los lectores, varios autores acuerdan en ponderar las siguientes:

- 1) Enumeración: relación de una serie de rasgos o componentes de un mismo nivel de importancia sobre un determinado asunto o tema.
- 2) Secuencia temporal: presentación de acontecimientos siguiendo un orden.
- 3) Causación: relación de causalidad entre dos ideas que permite distinguir entre causas o antecedentes y efectos o consecuencias.
- 4) Comparación-contraste: análisis las semejanzas y diferencias entre dos ideas o acontecimientos.

- 5) Respuesta: enunciación de un problema y propuesta de soluciones al mismo.
- 6) Descripción: información sobre algún tema que incluya las características y rasgos del mismo.

La correcta señalización y el conocimiento de las superestructuras de las exposiciones resultan especialmente importantes para el lector.

Leer y enseñar a leer

Las estrategias de comprensión lectora se pueden y se deben enseñar explícitamente en la actualidad.

A partir de varios estudios, diversos autores Baumann, 1990; Beltrán, 1993, Rosenshine y Stevens, 1984; Solé, 1992 (citado en León , 1996) han puesto de manifiesto que los alumnos que reciben instrucciones directamente del profesor, rinden más que aquellos que se espera que aprendan el contenido o habilidades por sí mismos.

En la enseñanza *formal* el profesor cara a cara: dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que haya que aprender. La palabra clave es el profesor, puesto que es él quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la clase.

También las teorías más recientes sobre los procesos de lectura (Graesser , Singer y Trabaos, 1994; León, 1996) acuerdan que cuando se lee, se oye o se experimenta un suceso determinado, se generan modelos mentales a través de los cuales se interpreta el mundo exterior que rodea a cada ser humano. El tipo de estrategia que el lector utiliza repercute no sólo en la forma en la que se organiza la información explícita sino también, la inferida en el caso de que dicha información no quede suficientemente desarrollada en el texto.

Las estrategias de los lectores menos competentes, se caracterizan por una representación fragmentada, lineal y se utilizan cuando el lector concibe el pasaje como una lista de hechos o

acontecimientos separados que han de ser memorizados. Ante las dificultades de organizar coherentemente la información, éste tipo de lectores opta por reproducir íntegramente la información textual, y no es capaz de organizar correctamente la información nueva, lo que le imposibilita relacionarla con la que ya posee. En consecuencia, el lector menos competente concibe el texto como una lista de elementos aislados, careciendo de toda organización lógica (Meyer, 1984).

El conocimiento previo específico que posee el lector sobre el contenido del texto casi siempre facilita la comprensión del mismo. Sin embargo, hay situaciones en las que la comprensión depende también de la naturaleza del texto, especialmente en aquellas en las que el contenido del párrafo resulta ajeno al contenido específico del lector experto y, como consecuencia, no puede utilizarlo adecuadamente.

La construcción de una representación interna de las principales ideas del texto se basa, en la repetición de los tópicos que se expresan en él. Pero cuando se introduce un nuevo tema en el texto, el lector debe inmediatamente recurrir a su memoria, es decir acceder a su fondo de conocimiento para confirmar si el nuevo tema está relacionado o no con el anterior; en el caso de que esté guardado en la memoria, el lector retomará entonces la porción del texto que tiene que ver con la nueva información, ya almacenada. En caso contrario, el lector debe incorporarlo dentro de la representación que está siendo construida. Estos aspectos, vitales para el aprendizaje, son precisamente uno de los problemas de comprensión que genera la comprensión de textos. El discurso científico utiliza un lenguaje extremadamente específico y técnico que puede considerarse como un discurso cerrado, sólo transitado por especialistas, únicos lectores que pueden compartir estos conocimientos altamente especializados.

En un estudio llevado a cabo por Moravcsik, 1993, (citado en Kintsch, 1994) se pretendió evaluar los posibles efectos del conocimiento previo del lector y el estilo de escritura del párrafo elegido. Participaron dos grupos de lectores cuyo conocimiento previo sobre el

contenido de los textos experimentales fue considerado el primero como alto y el segundo como bajo. Respecto de los textos se manipularon dos tipos de variables, una de ellas afectaba al título, (la mitad de los casos estaba encabezada por un título y la otra no). La otra variable afectaba a la cohesión lingüística con la que se había escrito el texto, (una versión del texto correctamente escrita y otra versión del mismo texto intencionalmente mal escrita).

Es para destacar que un párrafo bien escrito se consideró en este trabajo como aquel en el que las claves lingüísticas son redundantes con el contenido, esto es, la información relevante del contenido del texto está señalizada por los marcadores lingüísticos. Por el contrario, en los párrafos mal escritos lo que se señala como importante en la estructura del discurso no era relevante en términos de la estructura del contenido de dicho párrafo.

Los resultados reflejaron que el mejor desempeño lo obtuvieron los sujetos que poseían un conocimiento previo alto a cerca del contenido y cuando además se les presentaba el texto correctamente escrito, ya que podían formar de una manera más coherente y mejor organizada la esencia del texto. Esta última condición les permitió al grupo que no poseía conocimientos previos a cerca del tema, iniciar la construcción de información relevante.

Existe un punto de inflexión entre el nivel de cohesión de los textos y el nivel de conocimientos previos de los sujetos, cuánto mayor sea el nivel de conocimientos del que parte el lector, parecería ser que es menos necesaria la cohesión de los textos para garantizar un nivel óptimo de comprensión, por esto entonces, cuánto menor sea el nivel de conocimientos previos, mayor deberá ser el nivel de cohesión de los textos. En este intersticio es donde los docentes deben acotar las brechas, generando estrategias significativas.

Leer en el nivel secundario: características del ingresante

Cuando se usa el lenguaje, se pone en juego una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Por medio de éste, todos participan de la vida social y a su vez construyen su individualidad: expresan ideas, defienden sus derechos, discuten con los demás, entablan relaciones afectivas, trabajan, influyen sobre los otros, se informan y organizan su pensamiento. Hablar un lenguaje implica estar inmerso en una manera de organizar y entender el mundo; bucear en él, constituye ni más ni menos que la apasionante tarea de preguntarse cómo es esa manera de ver el mundo.

De acuerdo con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, los alumnos ingresantes al nivel secundario, cursan la materia *prácticas del lenguaje*, con una carga de cuatro horas semanales y con indicaciones puntuales desde la normativa que explicitan el paradigma actual de la lectura (Ver anexo III).

Este diseño plantea como objetivo central para los ingresantes, la formación de un lector literario, mediador no sólo de una experiencia de lectura que supone un proceso lingüístico, sino que pueda avanzar sobre la interacción que se produce cuando un lector lee literatura, es decir se genera una interacción transformadora y creadora del sentido, no reproductora.

La enseñanza de la lectura debe ser una actividad transversal que se desarrolle en todas las áreas de conocimiento a lo largo de toda la vida educativa. Es probable que varios adolescentes aún no hayan adquirido las competencias suficientes y es la escuela secundaria, la oportunidad para lograrlo.

CAPÍTULO 4: Metodología

Hipótesis de trabajo

La presente investigación se basa fundamentalmente en un diseño experimental caracterizado por la manipulación artificial de los títulos de los textos y por la aleatorización de los sujetos. En cuanto a la recolección de datos es mixto. Se eligió este diseño para poder obtener mayor control en las posibles alteraciones de los resultados como así también para garantizar su validez interna.

Este trabajo tiene como propósito establecer la relación que existe entre el uso de los títulos como ayuda -variable independiente (VI)-, y la recuperación de la información relevante como uno de los facilitadores de la comprensión -variable dependiente (VD)-, ya que se parte del siguiente supuesto:

La disponibilidad de los títulos como ayudas en la lectura de los textos, en alumnos ingresantes al primer año del nivel secundario, permite disponer de mayor información relevante que otros que no lo usan.

Muestra y procedimientos

Prueba piloto

Cabe destacar que la autora realizó una prueba piloto (pre experimento) a fines de 2011 con una muestra (N=20) que se conformó por alumnos ingresantes al primer año del secundario de una escuela pública dependiente de la Gestión Privada de la zona sur de la

Provincia de Buenos Aires. Estos alumnos se dividieron en dos grupos –A y B- de forma aleatoria respetando cantidad y representatividad de género.

Todos los alumnos debían contestar un breve cuestionario en forma autoadministrado sobre un texto de ciencias naturales. En el grupo A existió presencia de estímulo (el texto tenía título) y en el grupo B había ausencia del mismo (sólo texto); al grupo A se les solicitó que leyeran previamente el título del texto antes de contestar.

El cuestionario constó de cuatro preguntas cerradas relacionadas con la comprensión del texto, en tres de ellas los alumnos tendrían para sus respuestas de una comprensión superficial y sólo en una de ellas, de una comprensión profunda. (Ver anexo I).

Esta prueba previa permitió ajustar el experimento final.

Decisiones adoptadas para el experimento definitivo:

- Realizar el experimento con la totalidad de la población ingresante al primer año del secundario, previa reunión de padres.
- Utilizar otro texto de ciencias naturales, con las mismas características y confeccionado por el equipo de docentes del área, basados en los tipos de textos más investigados en ésta línea de trabajo. (Ver anexo I, Texto para los alumnos (Exp.))
- Realizar el experimento con ambos grupos en simultáneo.
- Realizar mayor cantidad de preguntas que requieran una comprensión profunda.
- Incorporar interrogantes relacionados a la importancia que le otorgan a los títulos y sobre la dificultad de contestar alguna pregunta.

- Realizar un cuestionario de opinión a los docentes de la institución para hipotetizar acerca de la importancia que le otorgan al uso y su funcionalidad.

Experimento

La muestra (N=98) estuvo conformada por todos los alumnos ingresantes al primer año del secundario de la misma escuela donde se realizó la prueba piloto, también fueron divididos en dos grupos de manera aleatoria respetando cantidad, representatividad de género y nivel cognitivo, con el objetivo de implementar el diseño experimental.

Este experimento se realizó durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo (2012), previa reunión de padres en la que se les comunicó el objetivo y procedimiento del proyecto. Se les solicitó asimismo la respectiva autorización, garantizando además que la divulgación de los resultados sería dentro del marco institucional una vez concluido el mismo.

La recolección de datos se obtuvo mediante la comparación de respuestas correctas de dos grupos de alumnos ante la misma actividad: contestar un cuestionario autoadministrado sobre un texto de ciencias naturales con presencia de estímulo, *título y texto* y ausencia del mismo, *sólo texto*. Asimismo se utilizó también como instrumento metodológico un cuestionario de opinión, también autoadministrado a docentes de la misma institución.

El experimento se realizó de la siguiente forma: a la totalidad de los alumnos se los dividió en dos grupos. El grupo A (grupo experimental) fue el que se le suministró el estímulo, que consistió en un texto de ciencias naturales con un título orientador, se les dio diez minutos de lectura y luego se les solicitó que en media hora aproximadamente respondan un cuestionario con preguntas cerradas de opción única y con preguntas abiertas. En el momento de la prueba al grupo A se les pidió expresamente que en su lectura tuvieran en cuenta el título, previo a la lectura del texto.

El grupo B (grupo control) tuvo que realizar la misma actividad con el mismo texto y el mismo cuestionario pero no se le proveyó del estímulo porque no estuvo presente la inducción en relación al título.

El cuestionario constó de siete preguntas: las cuatro primeras eran cerradas; una de ellas requería disponer de comprensión superficial para su respuesta, y para las otras tres preguntas, el alumno debía disponer de una comprensión profunda. En cambio la quinta pregunta se realizó en forma abierta, en donde se requería poner en juego la comprensión reflexiva; la sexta se focalizó en la secuencia utilizada para contestar las preguntas y sobre la dificultad de comprensión de las mismas y la última tuvo que ver con la importancia que cada alumno le otorga a los títulos. (Ver anexo II).

Ambos grupos realizaron la prueba en simultáneo, en aulas con características similares y fue llevada a cabo por evaluadores externos a la institución, previamente instruidos por el docente investigador.

En una segunda etapa y para validar los resultados obtenidos hasta el momento, se suministró a docentes (N=13) de Ciencias Naturales/Sociales y de Prácticas de Lenguaje de la secundaria básica, un cuestionario de opinión de forma autoadministrado. El mismo se entregó personalmente en formato papel. (Ver anexo II)

Este cuestionario constó de una parte general relacionada con la asignatura que dictaba y con los años de antigüedad en la docencia y de una parte específica en la que había preguntas abiertas y cerradas, las mismas se estructuraron como se describen en la tabla 1:

<i>Tipo de pregunta</i>	<i>Objetivo: Determinar ...</i>	<i>Medición de análisis</i>
Cerrada	La relevancia que le otorgan a los títulos	Escalamiento tipo Liker
Abierta	La utilidad de los mismos	Codificada
Cerrada	La selección de los títulos	Dicotómica
Cerrada	La relación de textos y título	Codificada
Cerrada	La evaluación referida al título	Varias alternativas
Cerrada	La representación que tienen los docentes sobre la lectura que alumnos hacen de los títulos	Dicotómicas

Tabla 1 Tipos de preguntas

Análisis de resultados

Resultados de la prueba piloto

Resultó significativo en el análisis de datos, que no existió diferencia de respuestas correctas en ambos grupos en relación a las preguntas que requerían una comprensión superficial, sin embargo se evidenció una diferencia en la última pregunta que necesitaba de una comprensión profunda, el 80 % del grupo A (con título) contestó en forma correcta, en cambio, sólo el 40 % del grupo B (sin título) contestó sin errores.

En el siguiente gráfico (figura 1) se puede observar la cantidad de alumnos que contestaron las preguntas en forma correcta.

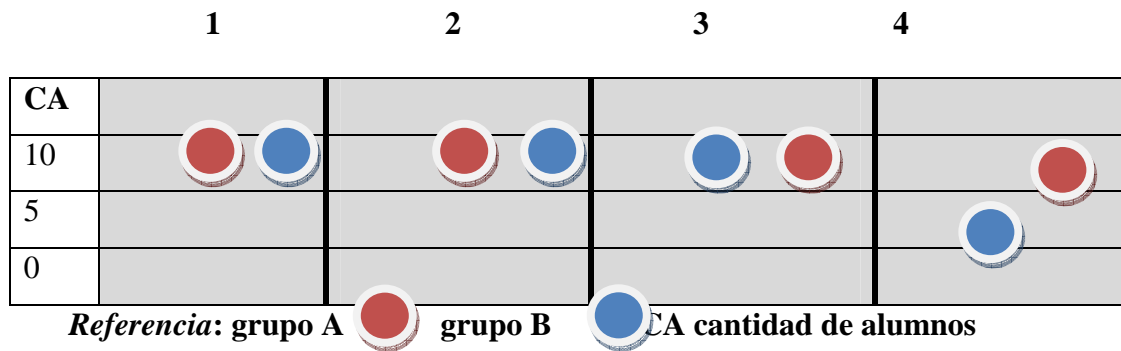


Figura 1 Respuestas correctas

Resultados del experimento

Dada la variedad de datos obtenidos durante el experimento (alumnos) y post experimento (docentes), los mismos se desglosan en varios análisis que tienen que ver con:

- 1) la importancia otorgada a los títulos por alumnos y por docentes,
- 2) los títulos como facilitadores en la comprensión de los textos,
- 3) el uso que los docentes le dan a los títulos y su relación con los textos,
- 4) representación que tienen los docentes sobre la lectura de los títulos por parte de los alumnos,
- 5) caracterización de los docentes y la relación con sus respuestas en torno a la didáctica empleada.

Análisis cuantitativo de datos

1) Grado de significatividad otorgado por docentes y alumnos a los títulos de los textos

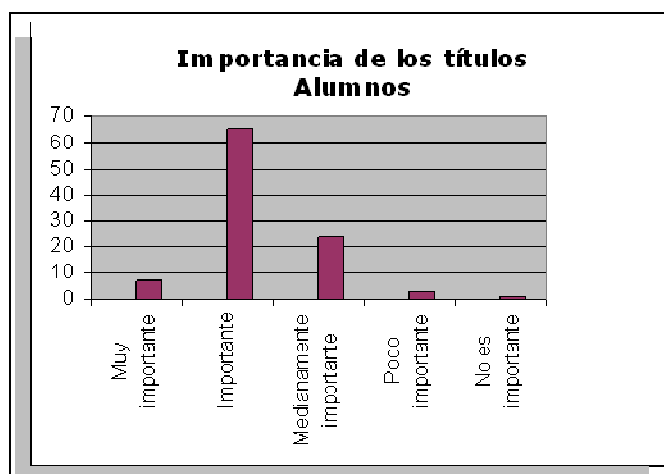
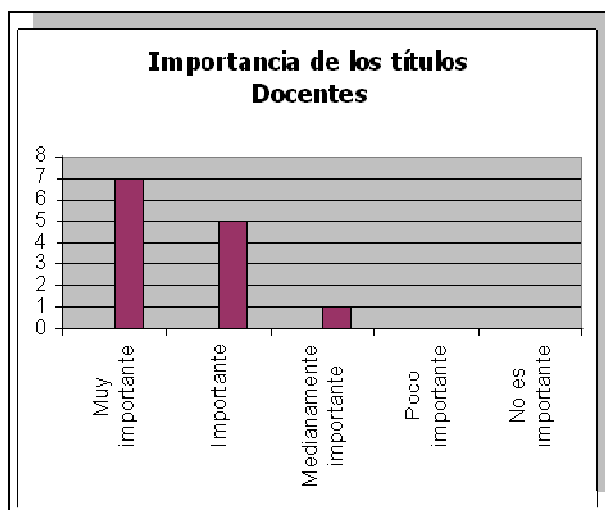


Figura 2 Significatividad de títulos

Como se desprende de los gráficos precedentes (figura 2), tanto docentes como alumnos, en su mayoría le otorgan importancia a los títulos de los textos, ya que el 92 % de los docentes lo considera importante y 72 % de la totalidad de los alumnos (grupo A y B) le otorga significatividad, si se suman las dos primeras categorías (muy importante – importante). Es muy bajo el porcentaje de la muestra (docentes y alumnos) que le adjudica mediana o escasa importancia.

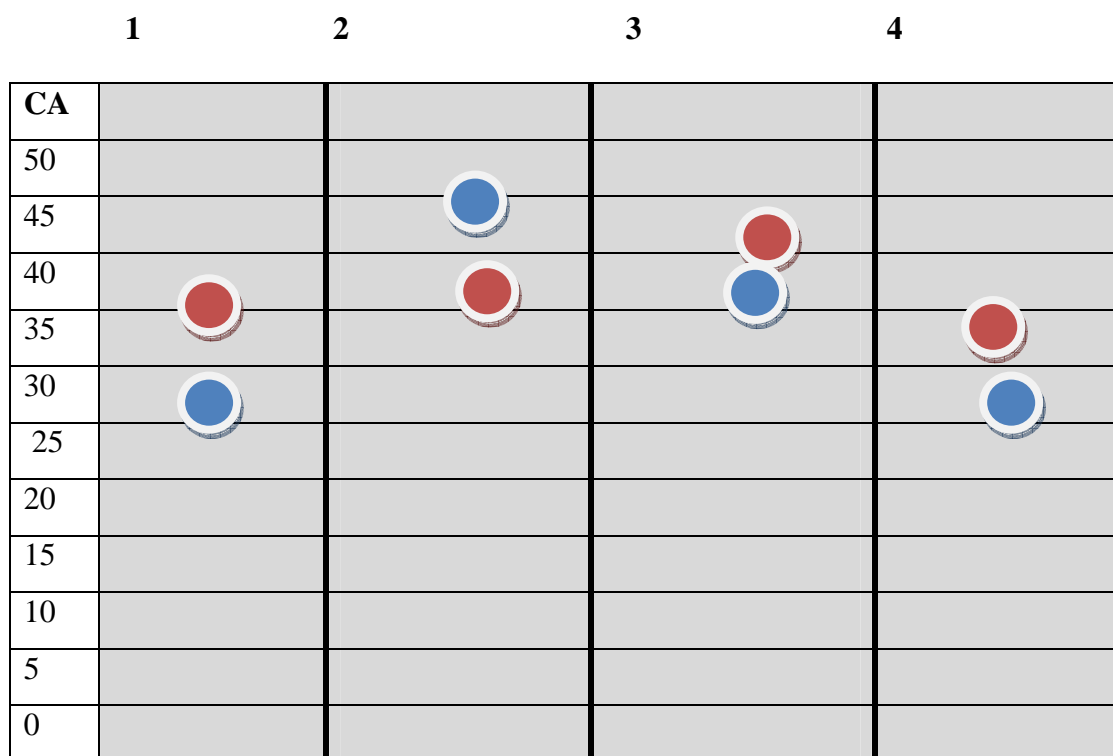
2) El título como facilitador de la comprensión del texto

En el siguiente cuadro (tabla 2) se muestra el porcentaje de preguntas correctas de tipo cerrada:

<i>Cuestionario autoadministrado respecto de un texto de ciencias naturales (ver anexo)</i>			
<i>Nº de pregunta</i>	<i>Tipo de Comprensión</i>	<i>Texto con título (G. A)</i>	<i>Texto sin título (G. B)</i>
1	<i>Profunda</i>	63 %	50 %
2	<i>Superficial</i>	72 %	88 %
3	<i>Profunda</i>	81 %	66 %
4	<i>Profunda</i>	63 %	51 %

Tabla 2 Tipo de comprensión

En el siguiente gráfico se puede visualizar la cantidad de alumnos que con (figura 3) testaron en forma correcta las preguntas relacionadas con la comprensión del texto:



Referencia: grupo A  grupo B  CA cantidad de alumnos

Figura 3 Respuestas correctas sobre comprensión de texto

Para validar los datos obtenidos en el experimento se aplicó Análisis de varianza de un factor, ANOVA (Ver anexo I).

Se analizaron las respuestas correctas por alumno -tanto para el Grupo A como para el Grupo B (control)- referidas a las preguntas de comprensión profunda. Lo mismo se hizo para las preguntas de comprensión superficial.

El resultado del análisis de varianza (tabla 3) para las preguntas de comprensión profunda para el Grupo A y Grupo B arrojan un estadístico F (7,35) muy superior al Valor crítico para F (3,94), lo que significa que los títulos incidieron en las respuestas correctas del Grupo A con respecto al Grupo B (control).

ANÁLISIS DE VARIANZA ($\alpha = 0,05$)						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	4,5	1	4,5	7,35	0,007945781	3,940162523
Dentro de los grupos	58,7755102	96	0,612244898			
Total	63,2755102	97				

Tabla 3 Preguntas de comprensión profunda

En cambio, el resultado del análisis de varianza (tabla 4) para las preguntas de comprensión superficial para el Grupo A y Grupo B arrojan un estadístico F (4,1) levemente superior al Valor crítico para F (3,94) (Ver desarrollo completo del análisis estadístico en anexo I).

ANÁLISIS DE VARIANZA ($\alpha = 0,05$)						
<i>Origen de las variaciones</i>				<i>F</i>		<i>Valor Crítico</i>
Entre grupos	0,653061224	1	0,653061224	4,106951872	0,045481	3,94016252
Dentro de los grupos	15,26530612	96	0,159013605			
Total	15,91836735	97				

Tabla 4 Preguntas de comprensión superficial

La quinta pregunta hace referencia a la dificultad que tuvieron los alumnos en la comprensión del texto para responderla. El grupo experimental (A) en un 85 % manifestó no tener ninguna dificultad en la comprensión del mismo y el resto (15 %) aludió que tuvo que leer varias veces las preguntas.

En cambio la mitad del grupo de control (B) contestó en su gran mayoría que tuvieron que leer varias veces el texto para poder contestar.

Es para destacar que en las preguntas que requieren una comprensión profunda existió un menor margen de error de respuestas en el grupo experimental, sólo en la pregunta dos -que requería una respuesta que surgía del propio texto- fue superior el porcentaje de preguntas correctas en el grupo de control.

La última pregunta aludió a la importancia del título en los textos otorgada por los alumnos, cuyos resultados se encuentran descriptos en el análisis número 1.

3) Utilidad del título en los textos y la relación entre ambos, selección y evaluación

- Cuando se le preguntó a la totalidad de los alumnos sobre la utilidad de los títulos expresaron lo siguiente:

✓ *anticipaba lo principal del texto.....* 54 %

✓ *porque era una síntesis del texto.....* 27 %

✓ *porque ayudaba a comprender.....* 18 %

En cambio los docentes (figura 4) en su amplia mayoría ponderaron que los títulos facilitan la comprensión de los textos.

- La totalidad de los docentes pusieron de manifiesto que existe una relación directa entre el título y el texto.
- También es relevante que todos los docentes menos uno, cuando selecciona un texto para trabajar en clase, tiene en cuenta el título y el texto.
- Con respecto al momento de la evaluación se analizó lo siguiente:

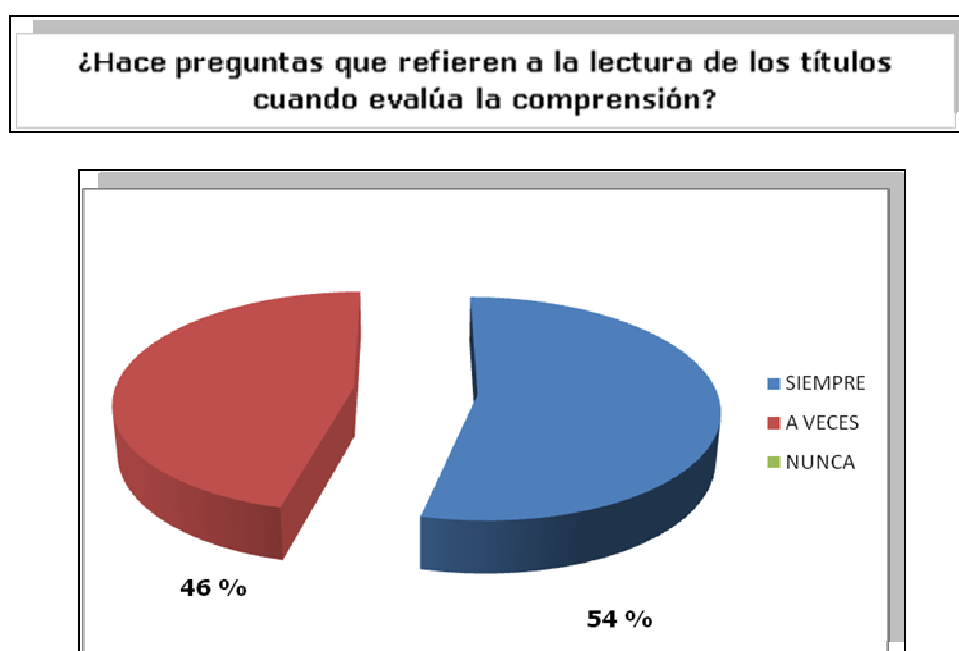


Figura 4 Evaluación sobre los títulos

4) Representación de los docentes sobre la lectura de los títulos por parte de los alumnos

En cuanto a la representación que tienen los docentes acerca de la lectura de los títulos (figura 5) por los alumnos, como estrategia lectora para facilitar la comprensión, resultó lo siguiente:

¿Leen los títulos los alumnos?

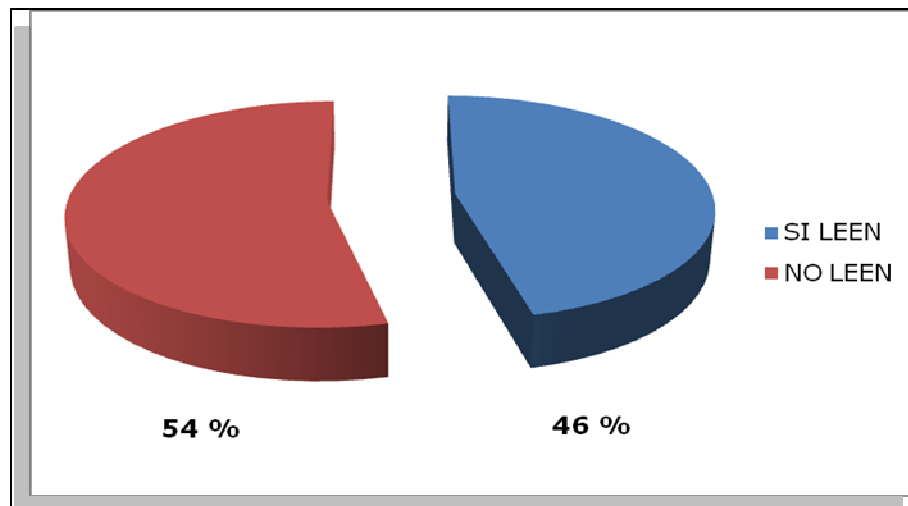


Figura 5 Lectura de títulos

5) Caracterización de los docentes y la relación con las respuestas:

El 54 % de los docentes dicta asignaturas relacionadas a las ciencias y el 46 % a las prácticas del lenguaje. El 54 % tiene menos de cinco años de antigüedad, el 30 % tiene entre seis y diez años y 8 % entre once y veinte y el otro 8 % más de veinte años de antigüedad.

Si se relacionan los datos de años de antigüedad de los docentes con sus opiniones resultó como significativo lo siguiente:

Una gran mayoría (71 %) de los docentes de poca antigüedad -menos de 5- *siempre* hace preguntas sobre el título cuando evalúa la comprensión de los textos, en cambio una gran mayoría (67 %) de los que tiene más antigüedad -más de 6 años en adelante- sólo lo hace *a veces*. Ningún docente contestó que no hace preguntas sobre el título en el momento de la evaluación.

En cambio, no hay relación significativa entre antigüedad, asignatura y concepción acerca de la lectura de los títulos por parte de los alumnos como facilitador de la comprensión del texto.

Análisis cualitativo de datos

La importancia de los títulos de los textos se desprende de lo manifestado por los alumnos de ambos grupos y por los docentes.

Para analizar los dichos del grupo A (tabla 5), se elaboraron previamente tres categorías de respuestas que se detallan a continuación:

Categorías de análisis: El título de un texto es importante...	Grupo A ALUMNOS
<i>porque anticipa lo principal del texto</i>	<p>“Leo el título y me doy cuenta de la historia que me quieren contar”</p> <p>“Siempre encuentro las palabras que forman el título en el texto”</p> <p>“Al leer el título me doy cuenta si el texto me interesa o no leer”</p>
<i>porque sintetiza el texto</i>	<p>“Leo el título y ya se de qué se trata el texto”</p> <p>“Casi siempre los títulos tienen las palabras más importantes del texto”</p>
<i>ayuda a comprender el texto</i>	<p>“Parece que si leo el título primero puedo entender mejor lo que dice el texto”</p>

Tabla 5 ¿Para qué te sirvió el título del texto?

La importancia de los títulos también se puede observar en lo que manifiesta el grupo B (tabla 6) cuando relata las secuencias procedimentales que llevó a cabo al contestar las preguntas y cuando describe las dificultades de comprensión del texto sin título.

	Grupo B ALUMNOS
¿Cuál es la secuencia que realizaste para contestar las preguntas sobre el texto?	<p>“Leo todo el texto y luego las preguntas”</p> <p>“Leo las preguntas y trato de encontrarlas en el texto”</p> <p>“Leo todas las preguntas y luego el texto”</p> <p>“Leo por pregunta y trato de encontrarlas en el texto”</p> <p>“Leo el texto y luego las preguntas, si no logro contestarlas vuelvo a leer el texto”</p>
¿Qué dificultades de comprensión encontraste al responder las preguntas?	<p>“En la primer pregunta dudé entre las dos primeras opciones”.</p> <p>“Contesté pero no estaba seguro, me confunde el orden”.</p> <p>“No encontré la respuesta en el texto”.</p> <p>“Sin el título me siento como que tengo que leer más veces el texto”.</p> <p>“Para contestar tuve que leer varias veces el texto y las preguntas”</p> <p>“Si tuviera título me hubiera costado menos contestar”</p>

Tabla 6 Secuencia cognitiva de respuesta

Los docentes también ponen de manifiesto (tabla 7) la importancia de los títulos cuando contestan sobre el tipo de relación entre el título y el texto expresando lo siguiente:

Tipo de relación entre texto y título	DOCENTES
Relación fundamental	<p>“Es un disparador para comprender”</p> <p>“Ayuda a ordenar y organizar el contenido”</p> <p>“Codifica la lectura y su comprensión”</p> <p>“Cifra el significado del texto y amplifica nuevas interpretaciones”</p> <p>“Anticipa y provoca la elaboración de ideas previas”</p> <p>“Genera un diagrama de comprensión global del tema”</p> <p>“El título hace que se puedan establecer jerarquías y relaciones entre conceptos”</p> <p>“Un mal título confunde porque no coincide con el texto a leer”</p> <p>“Cuando el alumno advierte la relación entre el título y el texto está en mejores condiciones de enfocar la lectura y encontrar los puntos principales”.</p>
Relación complementaria	“La relación es simplemente complementaria”
Relación inexistente	Sin comentarios

Tabla 7 Relación entre título y texto

CONCLUSIONES y DISCUSIÓN

“El texto recoge una aspiración que puede sonar utópica pero que establece un eje necesario de la transformación educativa: leer para aprender, la lectura facilita conocer otras realidades, encontrar nuevos sentidos e interpretaciones de la cultura de la sociedad y del mundo”. (Marchesi, 2010, p, 34)

Las evidencias recogidas en este estudio permiten afirmar que, una amplia mayoría de docentes y alumnos le otorgan importancia a los títulos de los textos, es muy bajo el porcentaje de la muestra total que le adjudica mediana o escasa importancia (Ver Análisis1).

Además, resultados de varias investigaciones consultadas para el presente trabajo confirman que el nivel de comprensión de los sujetos, mejora con la presencia de los títulos antes del texto.

Se podría afirmar que el título funciona no sólo como activador de conocimientos previos sino también como esquema de recuperación; el punto central está en que, todo aquello que no es comprendido se pierde inexorablemente (Ver Análisis3, figura 4).

Resultó significativo en el análisis de datos que existió una diferencia de respuestas correctas en ambos grupos, en relación a las preguntas que requerían una comprensión superficial, sin embargo es para destacar que el grupo que tenía el título como ayuda, contestó en todas las preguntas –que requerían comprensión profunda- con menor margen de error, en relación al grupo que no tenía ese estímulo, lo cual afirma la hipótesis de trabajo solo en relación a la comprensión profunda en cuanto a que la disponibilidad de los títulos como ayudas en la lectura de los textos, permiten disponer de mayor información relevante que otros que no lo usan (Ver Análisis 2, tabla 2, 3 y 4; figura 3).

Esta relación de título–texto y comprensión, se vio plasmada en el momento que los alumnos contestaron si tuvieron o no dificultad en la comprensión del texto, dado que una

amplia mayoría del grupo experimental confirmó no tener dificultad de comprensión, no siendo así en el grupo de control que sí manifestó tener varias dificultades relacionadas con la imposibilidad de encontrar la respuesta en el texto y en la complicación de la selección de la respuesta correcta. Como así mismo, no hubo criterios uniformes cuando los alumnos contestaron sobre la secuencia procedimental que utilizaron para contestar las preguntas (Ver tabla 6).

Es para destacar además, que más de la mitad de los alumnos puso de manifiesto que los títulos *anticipan lo principal del texto* y la amplia mayoría de los docentes ponderaron que los títulos facilitan la comprensión de los textos y también afirmaron que existe una relación directa entre título y texto; de alguna manera ambas miradas van en la misma dirección, la comprensión del texto. Esto se reafirma cuando la casi totalidad de los docentes (menos uno) expresan que al momento de elegir el texto tienen en cuenta el título (Ver Análisis 3).

Sin embargo resulta llamativo que a pesar de las ponderaciones por parte de los docentes con respecto a los títulos de los textos, afirmaron que en el momento de la evaluación, sólo a veces hacen preguntas referidas a la lectura del título, en cambio los docentes de menos de cinco años siempre realizan preguntas sobre la lectura de los títulos. La mayoría de todos los docentes tienen la creencia que sus alumnos *no leen los títulos* (Ver Análisis 4).

En cambio, no hay relación significativa entre antigüedad, asignatura y concepción acerca de la lectura de los títulos por parte de los alumnos como facilitador de la comprensión del texto (Ver Análisis 5).

La presente investigación respecto a la importancia de los títulos, cuya temática comenzó hace varias décadas permitió avanzar en el conocimiento de la problemática tratada con respecto a los alumnos ingresantes a la escuela secundaria, lo cual es auspicioso dado la relevancia que se le da a la comprensión de textos por parte de los alumnos, en este nivel educativo.

De acuerdo con todo lo señalado y los resultados relacionados puntualmente con lo expresado por los docentes generan varios interrogantes sobre la práctica áulica: ¿por qué los docentes con menos antigüedad tienen en cuenta los títulos al momento de evaluar y los de más antigüedad no?; ¿por qué sostienen la importancia de los títulos de forma declarativa y no se traduce la misma en la práctica áulica?; ¿por qué la certeza de la *no lectura* de los títulos por parte de los alumnos, no los convoca a modificar la didáctica?.

Estas preguntas que se plantean llevan a pensar que sería necesario reflexionar sobre las prácticas áulicas, en pos de la comprensión de los textos por parte de los alumnos del nivel secundario, ya sea por la proximidad a los estudios superiores como por la inserción en el mundo laboral. Estos interrogantes servirían de base para una línea de investigación futura ya que los títulos de los textos deberían formar parte de la agenda didáctica de los docentes.

Según Sánchez (1990): “Los títulos de los textos son los anfitriones del lector, pausas para descansar, la primera impresión que se lleva el lector sobre el texto y los organizadores primarios de la información en tanto recursos centrales para la comprensión del texto”.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

- Abusamra, V., Ferreres, A., Ratier, A., De Beni, R. y Conoldi, C. (2010) *Test Leer para Comprender TLC: Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alarcos, E. (1989) *Lengua Española*. COU. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. y Mateos M. (1985) *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. *Infancia y Aprendizaje* 31, (5-10).
- Ausubel, D. P. (1963) *The Psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968) Educational Psychology: a cognitive view .En Sandoval, M.(Ed.) *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P; Novack, J.D. y Hanesian, H. (1978) Educational Psychology, 2da Ed. Nueva York: Holt Rinehart y Winston En Sandoval, M (Ed.) *Psicología educativa*. México: Trillas
- Bauman, J. F. (1990) *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bartlett, F. C. (1932) *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge. Traducción española en Madrid: Alianza, 1995.
- Bransford, J. D. y Johnson M. K. (1973) Consideraciones sobre algunos problemas de comprensión. En W. G. Chase (Ed.), *Visual information Processing*. Nueva York, Academic Press.
- Britton, B., Glynn,S. y Smith, J. (1985) Cognitive demands of processing expository text. En: B.K.Britton y J.B. Black (Ed.), *Understanding expository text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks (1983) *Effects of structural schema training and text organization on expository prose processing*. *Journal of Educational Psychology*, 75, (811-820).
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carretero, M.; Asensio, M. y Pozo, J. (1986) *La comprensión de la Historia. Pensamiento Relativista*. Cuadernos de Pedagogía, 133, (24-27).
- Cooper, J. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor
- Dooling, D y Lachman, R (1971) *Effects oh comprensión on retention of prose*. *Journal of Experimental Psychology*, 88,(216-222).
- Eberenz, R. (1988) *Semiótica y morfología textual del cuento naturalista*. Madrid: Gredos.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1996) *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuente González, M. A. (1997) *Funciones de los títulos en la decodificación lectora*. *Tabanque* 12-13.
- García Madruga, J. A. y Martín Cordero, J. L. (1987) *Aprendizaje, Comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.

- García Madruga, J. A. y otros (1992) *Aprendizaje y comprensión de textos: desarrollo de estrategias estructurales a partir del texto y del sujeto*. Madrid: UNED.
- Genette, G. (1988) *Titles*. Critical Inquiry, Summer, (708).
- Graesser, A. C.; Singer, M. y Trabaos, T. (1994) *Constructing inferences turing narrative text comprehension*. Psychological Review, 101, (371-395).
- Grant, R. y Davey, B. (1991) *How do headings affect text-processing?* Redding Research and Instruction, 31, (12-21).
- Jolibert, J. (1995) *Formar niños productores de textos*. Chile: Hachette
- Kintsch, W. (1973) *Reading rate as a function of the number of propositions in the base structures of sentences*. Cognitive Psychology 5.
- Kintsch, W. (1994) *Discourse Processing*. Londres: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1988) *The role of knowledge in discourse comprensión: a construction-integration model*. Psychological Review, 95, (2), (163-182).
- León, J., Martín, A. y Pérez, O. (1988) El papel del título y del resumen. En León y Martín (Ed.) *El título como recurso didáctico*. Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20, (159-170).
- León, J. A. (1996) *Prensa y Educación: Un enfoque cognitivo*. Buenos Aires: Aique.
- Loman, N.L. y Mayer, R.E. (1983) *Signaling techniques that increase the understandability of expository prose*. Journal of Educational psychology, 75, (402-412).
- Marchesi, A. (2010) *Las Metas Educativas 2012: Un Proyecto Iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. Buenos Aires: Santillana.
- Meyer, B. J. F. (1975) *The organization of prose and its effects on memory*. Ámsterdam: North-Holland.
- Montero Méndez, Susana; Fernández Agüero, María (2005). *Did you get it? La relevancia del título para la comprensión lectora en el aula de inglés como segunda lengua*. España, Madrid. Boletín de estudios e investigación, numero 006 Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Madrid: España (69-81).
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2000) *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana: Aula XXI.
- Puente, A. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Resolución N° 3233/06 de la Dirección General de Cultural y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
- Resolución N°1030/07 de la Dirección General de Cultural y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires
- Ruiz Villamor, J.M. (1990) *Gramática de los titulares. Programa Prensa-Escuela*. Madrid, MEC.241-254.
- Sánchez, J.F. (1990) *Títulos y titulares. Sobre las funciones de la titulación periodística*. Revista Nuestro Tiempo, Volumen 3, (2)
- Sánchez Miguel, E. (1995) *Los Textos Expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.

- Schallert, D.L., Alexander, P.A. y Goetz, E. (1988) Implicit instruction of strategies for learning from text. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Ed.), *Learning and Study Strategies*. San Diego: Academic Press
- Schnotz, W. (1984) Comparative instructional text organization. En H.Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Ed.) *Learning and comprensión of text*. Hillsdale: Erlbaum.
- Solé , I. (1987) *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Infancia y Aprendizaje , 39
- Valle Arroyo, F. (1984) *Comprensión retrospectiva de textos*. Revista de Psicología General y Aplicada, 39, (1163-1183).
- Van Dijk, Teun A. (1979) *Relevante assignment in Discourse comprensión*. Discourse Processes, 2.
- Van Dijk, Teun A. (1980) *Macrostructures*. Hillsdale, N. Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk T.A. y Kintsch W. (1983) *Strategies of Discourse comprensión*. Nueva York: Academic Press.
- Vidal- Abarca, E. (2000) ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En Pozo, I. y Monereo, C. (Ed.), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS DE CONSULTA

- Ander-Egg, E. (1997) *Diccionario de Pedagogía*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) *Estrategias de Enseñanza: Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Castedo, M. L., Siro, A. y Molinari, M. C. (2005) *Enseñar y Aprender a Leer: Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cazau, P. (2000) *La titulación de los textos*. En De Vega (Ed.) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Colomer, T. (2006) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En C. Lomas (Ed.) (comp.) *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferreiro, E. (1999) *Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*. En Castorina, Ferreiro, de Oliveira y Lerner (Ed.) *Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós Educador.
- García Madruga, J. A.; Luque, J. y Martín, J. (1989) *Aprendizaje, memoria y comprensión de textos expositivos. Dos estudios de intervención sobre el texto*. *Infancia y aprendizaje*, 48, (25-44)
- García Madruga, J. A. y otros (2006) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.
- González, A. (2004) *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis
- Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García.s.f. *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista iberoamericana de Educación* 2000- ISSN: 1681-5653.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Callado, C. y Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Heno, Octavio (2002) *Capacidad de lectores competentes y lectores poco hábiles para recordar información de un texto hipertextual e impreso*. *Infancia y Aprendizaje* 25(3), (315-328).
- Jackson, P. W. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kaufmann, A. coord. (2007) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A. (1998) *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: CUP
- León, J. (2000) *Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura*. En Pozo, I. y Monereo, C. (Ed.), *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana.
- Lerner, D. (2001) *Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maqueo, A.N. (2006) *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. Mexico: Limusa

- McCormick Calkins, L. (1986). *Didáctica de la Escuela, en la escuela Primaria y Secundaria*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Mejías, T. (2005) *Comprensión de textos escritos en el nivel universitario*. Revista Ciencias de la Educación, 21(26), (11-23).
- Meyer, B.J.F. (1971) *Idea Unit recalled from prose in relation to their position in the logical structure, importance, stability, and order in the pasaje*. Tesis Cornell University, EEUU. de grado académico no publicado.
- Molinari Marotto, C. (1998, 2000). *Introducción a los Modelos Cognitivos de la Comprensión del Lenguaje*. Argentina: Eudeba.
- Navarro Martínez, J. M. (2008). *Estrategias de Comprensión Lectora y Expresión Escrita en los Textos Narrativos*. Buenos Aires: Magisterios del Río de la Plata.
- Novak, J. (1978) *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.
- Palacios De Pizani, A., Muñoz De Pimentel, M. y Lerner De Zunino, D. (1987). *Comprensión Lectora y Expresión Escrita: Experiencia Pedagógica*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Quintana, A. (2008). *Planteamiento del problema de investigación: errores de la lectura superficial de libros de texto de metodología* Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM 1 (1)
- Ranciére, J. (2002) *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Rumelhart, D y Norman, D. (1978) *Accretion, tuning and restructuring: thee modes of learning*. En J. W. Cotton y R. L. (Ed.) *Semantic factors in cognition*.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R. y Rosales Pardo, J. (2010). *La Lectura en el Aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sanjosé, V., Fernández,J.J. y Vidal Abarca, E.(2010) *Importancia de las destrezas de procesamiento de la información en la comprensión de textos científicos*. Infancia y Aprendizaje, 3 (4), (529-541).
- Sanjurjo, L., Rodríguez, X. (2003). *Volver a Pensar la Clase: Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sellán, C. y Sanz de Benito M. (1995). *Influencia de un título pospuesto en la comprensión de textos*. Revista de Psicología General y Aplicada.48, (283-299).
- Van Dijk T.A. y Kintsch, W (1978) *Toward a modelo of text comprehension and production*. Psychological Review, 85, (363-394).
- Van Dijk, Teun A. (1989) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (2010) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: SigloXXI.
- Vidal- Abarca, E. (1990) *Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos*. Infancia y Aprendizaje,49, (53-71).
-

A N E X O I

ANÁLISIS ESTADÍSTICO: ANOVA (ONE WAY)

1. Número de preguntas correctas de comprensión profunda por alumno

Número de preguntas correctas de comprensión profunda (por alumno)	
Grupo A	Grupo B
2	3
2	2
3	3
2	2
2	2
2	1
2	2
2	2
2	2
3	2
3	2
2	1
1	2
3	2
1	1
3	3
1	1
3	3
2	1
3	2
2	0
2	2
2	3
2	1
2	2
2	2
2	1
3	2
2	1
3	3
3	1
2	1
2	2
3	1

Número de preguntas correctas de comprensión profunda (por alumno)	
Grupo A	Grupo B
3	1
2	2
3	0
2	3
3	0
1	2
2	1
1	2
2	1
1	2
2	1
0	1
2	2
1	2
1	0

2. Número de preguntas correctas de comprensión superficial por alumno

Número de preguntas correctas por alumno de comprensión superficial	
Grupo A	Grupo B
1	1
1	1
1	1
0	1
1	1
1	1
1	1
0	1
0	0
1	1
1	1

**Número de preguntas correctas
por alumno de comprensión
superficial**

Grupo A	Grupo B
1	1
1	1
0	1
1	1
1	1
1	1
0	1
1	1
1	0
1	1
1	1
0	1
1	0
0	1
1	1
0	1
1	1
1	1
1	1
1	1
0	1
1	1
1	1
1	1
1	1
1	1
0	1
1	1
1	1
1	0
1	1
0	1
1	1
1	1
0	1
0	0
0	0

Resumen Análisis de varianza de un factor

1. Preguntas de comprensión profunda

Análisis de varianza de un factor						
RESUMEN						
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>		
Grupo A comprension profunda	49	102	2,081632653	0,53486395		
Grupo B comprension profunda	49	81	1,653061224	0,68962585		
ANÁLISIS DE VARIANZA ($\alpha = 0,05$)						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	4,5	1	4,5	7,35	0,007945781	3,940162523
Dentro de los grupos	58,7755102	96	0,612244898			
Total	63,2755102	97				

2. Preguntas de comprensión superficial

Análisis de varianza de un factor						
RESUMEN						
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>		
Grupo A comprension superficial	49	35	0,714285714	0,208333333		
Grupo B comprension superficial	49	43	0,87755102	0,109693878		
ANÁLISIS DE VARIANZA ($\alpha = 0,05$)						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	0,653061224	1	0,653061224	4,106951872	0,04548102	3,940162523
Dentro de los grupos	15,26530612	96	0,159013605			
Total	15,91836735	97				

ANEXO II

TEXTO PARA LOS ALUMNOS (Prueba piloto)

Título: La reproducción

Es un proceso exclusivo de los seres vivos, aunque no todos llegan a realizarlo. Generalmente notamos que sucede (en animales, en humanos) y otras veces ni siquiera nos enteramos, porque desconocemos el mecanismo que hace que ocurra o no llegamos a percibirlo (como bacterias y otros microorganismos).

En organismos unicelulares, como las bacterias, es muy simple, y en pocas horas surge una multiplicación, inesperada. Los hongos y los helechos lo realizan liberando esporas. En plantas y animales, el proceso es más complejo, hay un encuentro entre células especializadas llamadas gametas.

En las plantas, de nuestro jardín o de la huerta, todo el proceso ocurre dentro de una estructura generalmente vistosa y colorida: la flor. Y a partir de allí, surgirán el fruto y las semillas.

En los animales, como nuestras mascotas (gatos y perros), hace falta dos individuos para lograrlo: cada uno aporta una gameta, diferente pero complementaria de la otra, y juntas harán el “milagro”: un monocito de células que irán creciendo, desarrollándose... y después de un tiempo ¡un cachorrito en casa!

Paradoja de la naturaleza... si las especies dejaran de cumplir esta función, se extinguirían; pero no es necesario para la supervivencia de cada individuo.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Marcar la respuesta correcta:

1) *Este proceso puede estar presente en:*

- a) Solo las plantas
 - b) Solo los animales
 - c) En todos los seres vivos
-

2) *En los hongos y helechos se realiza mediante:*

- a) Esporas
 - b) Flores
 - c) Gametas
-

3) *Cuando nuestras mascotas lo realizan, se necesita:*

- a) Un individuo con dos tipos de gametas
 - b) Dos individuos con gametas iguales
 - c) Dos individuos con gametas diferentes
-

4) *A partir de esta frase: “En las plantas todo el proceso ocurre en la estructura de las semillas”: menciona la relación que tiene con el texto:*

- a) Afirma el significado del texto
 - b) Contradice el significado del texto
 - c) No tiene relación
 - d)
-

TEXTO PARA LOS ALUMNOS (Experimento)

Título: El gran restaurante ecológico

Los seres vivos necesitan obtener materia y energía, imprescindibles para su subsistencia, por eso como los eslabones sucesivos de una pulsera, los organismos se vinculan unos con otros, para conseguir el vital alimento. Esta sucesión comienza con las maravillosas 'fábricas verde que pueden elaborar materia orgánica comestible a partir de la luz solar y algunos compuestos de ambiente.

Las plantas elaboran su alimento a partir de elementos no vivos del ecosistema como las sales minerales de la tierra, la luz del sol y los gases de la atmósfera, por eso son la base de la cadena alimentaria; a partir de allí siguen los herbívoros que son los animales que se alimentan de plantas, a los herbívoros se los comen los carnívoros; el hombre también forma parte de esta cadena porque se alimenta de animales y plantas.

Cada eslabón tiene su técnica para conseguir el preciado alimento: los herbívoros roen raíces, mastican hojas, succionan la savia vegetal; algunos tratan de pasar desapercibidos y otros se escapan de los predadores, porque estos también buscan su comida. Es por esto que a los carnívoros les cuesta más alimentarse, pero la naturaleza les otorga garras, picos y dentaduras potentes para lograr su objetivo. Y así la secuencia va llegando a su fin.

Pero aún queda comida para aprovechar en este 'restaurante ecológico': hojas caídas, restos de animales muertos, que aprovecharán seres diminutos, como bacterias y hongos, que descomponen todas las 'sobras' del gran festín, reciclándolas para que vuelvan a ser utilizados.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Redondear la respuesta que consideres correcta:

1- *¿Cuál de estas frases sintetiza mejor el argumento principal?*

- a- Los herbívoros y carnívoros solamente necesitan obtener materia y energía
 - b- Las plantas elaboran su alimento, los herbívoros se las comen y a ellos los carnívoros.
 - c- En el restaurante ecológico todo se recicla.
-

2 - *¿Cómo se inicia la cadena alimentaria?*

- a- con los carnívoros que coman resto de animales muertos
 - b- con los herbívoros que coman hojas caídas
 - c- con las plantas que elaboran su alimento a partir de elementos no vivos.
-

3 - *¿Cual de estas secuencias no corresponde a una cadena alimentaria?*

- a- hombre- sol- lombriz- zorro
 - b- luz solar – lechuga- conejo- hombre
 - c- vaca – hombre – leche – bacteria
-

4 – *A partir de esta frase: “la presencia del sol para los seres vivos no es indispensable para la cadena alimentaria”: menciona la relación que tiene con el texto:*

- a- afirma el significado del texto
 - b- contradice el significado del texto
 - c- no se relaciona con el texto
-

5 - Comenta brevemente si tuviste dificultad en contestar alguna pregunta, cuál fue y por qué.

6 - Marca el grado de importancia que le otorgas a los títulos de los textos

Muy importante

Importante

Medianamente importante

Poco importante

No es importante

7- ¿Cuál es la secuencia que realizaste para contestar las preguntas sobre el texto?

CUESTIONARIO DE OPINIÓN PARA DOCENTES (Post experimento)

El presente cuestionario forma parte del trabajo de investigación para la tesis de la Maestría PSICOLOGIA COGNITIVA Y APRENDIZAJE Flacso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello requiero de tu colaboración.

Los datos que aquí se vuelquen serán absolutamente confidenciales, por ello te pido la mayor sinceridad al contestar.

Muchas gracias.

A.- Señale con una cruz

Años en la docencia hasta 5 De 6 a 10
De 11 a 20 Más de 20

Asignatura que dicta:

B.- Conteste según su criterio y años de experiencia en la asignatura que dicta

1.- Marque el grado de importancia que le otorga a los títulos de los textos?

(5=muy importante, 4=importante, 3=medianamente importante, 2=poco importante y 1=no es importante)



2.- ¿Para qué le sirven a los alumnos, los títulos en los textos?

Les sirve a los alumnos los títulos, para comprender inicialmente hacia donde está dirigido el contenido que van abordar.

3.- Cuando Ud. selecciona un texto ¿qué tiene en cuenta?

El título y el texto Sólo el texto

4.- Si tuviera que priorizar los títulos de los textos ¿Qué prevalece para Ud.? (Subraye entre la o las siguientes opciones)

Que el título sintetice lo nodal del texto

Que sea de fantasía

Que anticipe el tema

Que sea distractor

No prioriza los títulos

5.- Desde su experiencia docente, ¿qué relación tiene el título con la comprensión del texto?

Considero que la relación del título con la comprensión del texto es fundamental, ya que es una guía que direcciona la comprensión del contenido o actividad, es un hilo conductor de la comprensión del texto.

6.- Cuando evalúa la comprensión del texto ¿hace preguntas que refieren a la lectura del título?

Siempre A veces Nunca

En caso de responder 'nunca', fundamente su respuesta:

.....

.....

.....

.....

7.- ¿Usted cree que sus alumnos leen los títulos de los textos como estrategia lectora para facilitar la comprensión?

SI NO

A N E X O I I I

TEXTOS UTILIZADOS PARA TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA MISMA TEMÁTICA

Título: El lavado de la ropa

El procedimiento es en realidad muy sencillo; en primer lugar se distribuyen las piezas en distintos grupos. Por supuesto, en función del trabajo a realizar puede bastar con un solo montón. Si la falta de instalaciones adecuadas lo obliga a trasladarse, éste es un elemento importante a tener en cuenta. En caso contrario la tarea se simplifica. Es importante no sobrecargarse, es decir es preferible hacer pocas cosas a la vez que intentar hacer demasiadas.

A corto plazo esto puede parecer algo sin importancia, pero es fácil que surjan complicaciones. Cualquier error puede costar muy caro. Al principio el procedimiento puede ser laborioso. Sin embargo, pronto será simplemente una faceta más de la vida cotidiana. Es difícil de prever en el futuro inmediato el cese definitivo de la necesidad de este proceso, aunque nunca puede afirmarse algo así. Una vez completado el proceso, de nuevo debe ordenarse el material en diferentes grupos, debe colocarse cada pieza en el lugar adecuado.

Finalmente se utilizarán de nuevo y deberá repetirse todo el ciclo, pero esto forma ya parte consustancial de la vida.

Nota: extraído de un texto de Brandsford y Johnson – 1972

Título: Cristóbal Colón descubre América

Con las joyas empeñadas para financiarle, nuestro héroe bravamente desafiaba las risas despectivas que intentaban persuadirle de su objetivo. “Tus ojos engañan” decían. “Un huevo y no una mesa representa más fielmente este planeta inexplorado”, argumentó. Entonces las tres robustas hermanas se dispusieron a la búsqueda de pruebas. Durante su esfuerzo, unas veces sobre una calma inmensa y otras más frecuentes sobre turbulentas cimas y valles, los días se hacían semanas y una duda temerosa se cernía sobre su límite. Por fin, en ninguna parte, criaturas aladas aparecieron dando la bienvenida significando el éxito transcendental

Nota: extraído de un texto Dooling y Lachman (1971):

Título: La bomba de neutrones

Te besan ondas y te mueres elegantemente,
sin derramar una gota de sangre.
y el paisaje queda intacto.

Carter reparte abrazos
y con leve gesto de superioridad
mira el viejo retrato de Truman,
el de la pequeñez de Nagasaki.

No diga, usted, socorro, hombre,
siga jugando en la máquina tragaperras.

Nota: extraído de un texto de Sellan, Sanz de Benito y Valle Arroyo, 1995.

Título: Texto de los globos

Si los globos explotasen, el sonido no llegaría, ya que todo estaría demasiado alejado del piso correcto. Una ventana cerrada también impediría la llegada del sonido, ya que la mayoría de los edificios tienden a estar bien insonorizados. Puesto que toda la operación depende de un flujo continuo de electricidad, una rotura en medio del cable causaría problemas. Por supuesto, el muchacho podría gritar, pero la voz humana no es lo bastante potente como para llegar tan lejos. Un problema adicional es que podría romperse una cuerda del instrumento. Entonces el mensaje se quedaría sin acompañamiento. Es claro que la mejor situación se daría con una distancia menor. Entonces habría menos problemas potenciales. Con un contacto cara a cara, sería mínimo el número de cosas que podría ir mal.

Nota: extraído de un texto de Sellan, Sanz de Benito y Valle Arroyo, 1995.

Título 1: Cavilaciones matinales de un reparador de teléfono

Título 2: De cómo un reparador de teléfonos perezoso intenta ahorrarse trabajo ¹

El hombre daba vueltas mientras intentaba incorporarse. Pensaba que ya era tarde y no podía volverse atrás, tenía que decidirse. Se le cerraban los ojos y volvió a girar sobre si mismo, evocando otras situaciones parecidas a la que vivía hoy y se dio cuenta de que, en general, no era fácil cambiar el plan de trabajo que se le había asignado para el día.

De repente tuvo una idea. Marco el primer teléfono que tenía apuntado en su agenda laboral y comprobó, con desilusión pero sin sorpresa, que la comunicación era imposible. Por tanto ya no le quedaba alternativa, tenía que acudir al trabajo y ya llevaba retraso. Se puso la ropa adecuada, cogió su maletín y observo que todo estaba en orden; no faltaba nada de lo que necesitaba.

Volvió a abrir su agenda por la misma página que antes y se encamino a la dirección que estaba allí escrita. Caminaba despacio y tardo en llegar. Cuando llamo al timbre le abrió la puerta una mujer vestida con una bata rosa que al ver su atuendo y su maletín lo recibió con muestras de enfado, aunque en el fondo se había alegrado.

Nota: extraído de un texto de Sellan, Sanz de Benito y Valle Arroyo, 1995.

¹ En algunas pruebas piloto se había comprobado que el primer titulo no servia en absoluto para responder a las preguntas., por ello, en el experimento real se uso este segundo titulo que de alguna manera, resume bien lo que dice en el texto- pagina 290

A N E X O I V

Dirección General de Cultura y Educación

Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB / coordinado por

Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. –

Buenos Aires, 2006.

La Plata, 28 de Septiembre de 2006

RESOLUCIÓN

VISTO el Expediente N° 5801-1.533.802/06; la Ley Provincial de Educación, N° 11612; el Decreto N° 256 de fecha 28 de febrero de 2005 y la Resolución N° 1045/06 y considerando:

Que mediante la citada Ley y actos administrativos de la Dirección General de Cultura y Educación se implementó, en forma gradual y progresiva, la Transformación Educativa prevista en la Ley Federal de Educación, N° 24195;

Que, como resultado de este proceso, la Educación General Básica como nivel obligatorio, sumó al ex Nivel Primario dos años de la Educación Media;

Que a diez años de la sanción de la Ley Provincial de Educación, N° 11612, que dio origen a la transformación educativa, el Gobierno Provincial, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, identificó la necesidad de introducir cambios

tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, como asimismo la estructura y organización del sistema educativo bonaerense;

Que mediante la Resolución N° 1999/04, la Dirección General de Cultura y Educación implementó una Ronda de Consultas que promovió la participación de todos los ciudadanos bonaerenses y convocó a los docentes de todo el sistema educativo a expresarse en jornadas institucionales de consulta, para evaluar los aciertos y debilidades de la aplicación de dicha ley, con la intención de realizar correcciones y plantear metas para los años subsiguientes;

Que el análisis y la interpretación de los resultados de dicha Ronda de Consultas permitieron identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación y formación de púberes, adolescentes y jóvenes;

Que, con la intención de anticipar líneas de acción para guiar la intervención sobre los problemas detectados, en el seno de la Dirección General de Cultura y Educación se elaboró un proyecto político educativo denominado Plan Provincial Educativo 2004-2007, que entre sus líneas de acción propone “Programas para adolescentes” a fin de atender las demandas de educación y formación de ese grupo etéreo;

Que mediante el Decreto N° 256/05 se creó una nueva Dirección Docente que contempla la conducción del Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB) en su nivel central y en servicios;

Que la especificidad del Tercer Ciclo de la EGB requiere revisión y reformulación de su diseño curricular;

Que los cambios deberán darse en forma gradual teniendo en cuenta la unidad del sistema, su estructura y posibilidades y respetando derechos adquiridos;

Que la RESOLUCIÓN N° 1045/05, determina una conducción propia para el Tercer Ciclo de la Educación

General Básica bajo la denominación Educación Secundaria Básica (ESB);

Que la mencionada Resolución establece que el Consejo General de Cultura y Educación, analizará y proyectará las modificaciones necesarias en el diseño curricular de la Educación Secundaria Básica;

Que durante el año 2005 se inició el Proceso de Construcción Curricular de la ESB, en el que a través de distintas instancias participaron inspectores, directores, docentes, alumnos y padres, evaluando el Diseño

Curricular vigente para el Tercer Ciclo de la EGB, analizando y proponiendo estrategias para definir y fortalecer la especificidad de la gestión y organización institucional y la calidad de los aprendizajes;

Que como corolario de las acciones concretadas en el Proceso de Construcción Curricular de la ESB durante 2005, se elaboró un prediseño curricular, cuya implementación se realiza y monitorea en setenta y cinco escuelas seleccionadas de ESB, en 2006;

Que como producto de las tensiones relevadas en el monitoreo y las asistencias técnicas, las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño, se modificó el prediseño, dando lugar a un texto curricular capaz de hacer frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI;

Que el Proceso de Construcción Curricular, de carácter progresivo, ha consolidado definiciones relativas al 7° año de la ESB;

Que entre las tareas en desarrollo se encuentra la propuesta definitiva correspondiente a la materia

Construcción Ciudadana, cuya versión preliminar será evaluada durante el ciclo lectivo de 2007;

Que este Diseño Curricular para 7° año de la ESB constituye una nueva propuesta pedagógica para la educación de los púberes, adolescentes y jóvenes bonaerenses, mediante la cual se propende a una mejor formación que garantice la terminalidad de la escuela secundaria y a un egreso en condiciones de continuar estudios en el nivel superior, de ser ciudadanos plenamente capaces de ejercer derechos y deberes y de ingresar en el mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, cuestiones planteadas por la comunidad educativa en la Consulta realizada con motivo del debate de los lineamientos para una nueva Ley de Educación de carácter Nacional;

Corresponde al Expediente N° 5801-1.533.802/06.

Que este diseño se enmarca en una nueva propuesta para el sistema educativo provincial, la cual implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria, que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar renovar la propuesta de enseñanza, planteos también presentes en la mencionada Consulta;

Que el Consejo General de Cultura y Educación aprobó el despacho de la Comisión de Diseños Curriculares y la

Comisión de Asuntos Legales en Sesión de fecha 31-VIII-06 y aconseja el dictado del correspondiente acto resolutivo;

Que en uso de las facultades conferidas por el artículo 33° Inc. u) de la Ley N° 11612, resulta viable el dictado del pertinente acto resolutivo;

Por ello,

La Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires resuelve:

Artículo 1°: Aprobar el Diseño Curricular correspondiente al 7° Año de la Educación Secundaria Básica (1er Año de la Educación Secundaria), para ser implementado a partir del ciclo lectivo de 2007, con el Marco General para la Educación Secundaria Básica que obra como Anexo I con 6 (seis) fojas y forma parte de la presente RESOLUCION.

Artículo 2°: Aprobar la Estructura Curricular y el Mapa Curricular del Plan de Estudios que obran como Anexo

II, de 2 (dos) fojas, el cual forma parte de la presente RESOLUCIÓN.

Artículo 3°: Aprobar las materias, expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación del Diseño Curricular correspondiente al 7° Año de la Educación Secundaria Básica que como Anexos

III con 17 (diecisiete) fojas, IV con 14 (catorce) fojas, V con 22 (veintidós) fojas, VI con 12 (doce) fojas, VII con 9 (nueve) fojas, VIII con 13 (trece) fojas y IX con 22 (veintidós) fojas forman parte de la presente RESOLUCIÓN.

Artículo 4°: Determinar que las expectativas de logros, contenidos, orientaciones didácticas y orientaciones para la evaluación de la materia Construcción Ciudadana se desarrollarán durante 2007 en su versión preliminar y se formalizarán mediante una norma específica para su aplicación generalizada en el ciclo lectivo de 2008.

Artículo 5º: Dejar sin efecto la parte pertinente de las RESOLUCIONES N°13227/99 y N° 13269/99, y toda otra norma en cuanto se oponga a la presente, a partir del ciclo lectivo de 2007.

Artículo 6º: La presente RESOLUCIÓN será refrendada por la Vicepresidencia 1ra del Consejo General de Cultura y Educación y la Subsecretaría de Educación.

Artículo 7º: Registrar esta RESOLUCIÓN que será desglosada para su archivo en la Dirección de Coordinación Administrativa, la que en su lugar agregará copia autenticada de la misma; comunicar al Departamento Mesa General de Entradas y Salidas; notificar al Consejo General de Cultura y Educación; a la Subsecretaría de Educación, a la Subsecretaría Administrativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Estatal, a la Dirección Provincial de Enseñanza, a la Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, a la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y a la Dirección Centro de Documentación e Información Educativa. Cumplido, archivar.

Resolución N° 3233/06

MARCO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

INTRODUCCIÓN

A diez años de la implementación de la Transformación del Sistema Educativo en la Provincia de Buenos Aires y frente a los desafíos que implica concebir la educación del siglo XXI, la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales.

Esta nueva propuesta para el sistema educativo provincial implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de los sujetos destinatarios y se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que ubica este tránsito educativo como el espacio de escolaridad que atiende a sujetos púberes, adolescentes y jóvenes, y tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de la educación secundaria de todos los alumnos y las alumnas bonaerenses, para lo cual resulta indispensable realizar una nueva propuesta de enseñanza.

De esta manera, la Educación Secundaria se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal.

La Educación Secundaria del Sistema Educativo Provincial

Históricamente, el nivel secundario se constituyó como un ciclo de carácter no obligatorio y preparatorio para el ingreso a los estudios superiores, reservado para las futuras “clases dirigentes”. Así nació el Bachillerato clásico, humanista y enciclopedista cuya función era seleccionar a los alumnos/as que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. A lo largo de la historia, al bachillerato clásico se fueron sumando distintas modalidades: escuelas de comercio, industriales, técnicas que otorgaban distintos títulos según la orientación. Creaciones de orientaciones y modalidades de organización y propuestas de reformas signaron la enseñanza media (o secundaria), a lo que se sumó siempre la tensión por el reconocimiento social y la validez de los títulos que otorgaba: desde las Escuelas Normales y la preparación de las maestras normales, hasta las escuelas técnicas y los conflictos para el ingreso a la Universidad.

No obstante, a medida que el sistema educativo del país, y en particular el de la Provincia de Buenos Aires, se fueron expandiendo, y la escuela primaria se convirtió en la escuela para todos, la secundaria sintió la presión de la población por ocupar un lugar en sus aulas. De esta manera, la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos y por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional.

A la preparación para los estudios superiores se sumaron la necesidad de formar para el trabajo (objetivos que se plasmaron en las escuelas de comercio, industriales y más tarde las escuelas técnicas) y la formación integral de los ciudadanos, que se plasmó en los distintos diseños curriculares humanistas y enciclopedistas, con la definición de materias que atravesaron todas las modalidades de escuela media (lengua,

literatura, historia, geografía y educación cívica o educación moral, formación ética y ciudadana según la época, entre otras) y que se convirtieron en conocimientos considerados indispensables a ser transmitidos por la escuela. Sin embargo, no fue hasta la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195/93) que el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para organizar el conjunto del nivel. En dicha ley, las viejas modalidades y orientaciones del secundario fueron modificadas junto con el resto del sistema educativo, dejando como segunda enseñanza los últimos tres años organizados como nivel Polimodal con distintas orientaciones. En esta transformación, los primeros dos años de la vieja estructura del secundario fueron absorbidos por la Educación General Básica. En la Provincia de Buenos Aires, al igual que en muchas jurisdicciones del país, el 1ero y el 2do año de la ex escuela secundaria se transformaron en los últimos dos años de una escuela primaria prolongada.

Cabe destacar que el cambio operado por la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación obedecía, en gran parte, al momento histórico que marcaba la necesidad de extender una educación común básica y obligatoria para todos los alumnos y las alumnas. No obstante, dicha reestructuración ligó la exigencia de ampliar la base común de conocimientos y experiencias a la modificación del sistema educativo en el cual la escuela secundaria quedó desdibujada y, por lo tanto, a los conflictos y tensiones históricas se sumaron otros nuevos, vinculados a la creación de un ciclo que institucionalmente sumó características de la vieja escuela primaria en su vida cotidiana, pero que a la vez sostuvo viejas prácticas selectivas y expulsivas de la vieja escuela secundaria.

Comenzado el siglo XXI, y luego de diez años de implementación de la Ley Federal de Educación, la Dirección

General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entiende que es preciso reconfigurar el sistema educativo con vistas a hacer frente a los desafíos actuales y futuros de los bonaerenses, para lo cual es preciso estructurar una nueva secundaria.

La nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo.

La nueva secundaria cumple con la prolongación de la educación general básica y la obligatoriedad, al tiempo que respeta las características sociales, culturales y éticas del grupo destinatario, proponiendo una nueva estructura para el sistema. Esta nueva estructura tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión para que todos los jóvenes y las jóvenes de la provincia terminen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y herramientas necesarias para completar los estudios secundarios y continuar en la educación superior.

Para ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.

En consecuencia, la Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;

- fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;
- vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.

Adquirir saberes para continuar los estudios

Una de las funciones centrales de la Educación Secundaria es la de reorganizar, sistematizar y profundizar los saberes adquiridos en la Educación Primaria Básica y avanzar en la adquisición de nuevos saberes que sienten las bases para la continuación de los estudios asegurando la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos y las alumnas en el sistema educativo provincial y nacional mediante una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria, que a la vez promueva la reflexión y comprensión del derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo.

La selección de los conocimientos a ser enseñados en este nivel es un recorte de la vastedad de conocimientos, experiencias y saberes que forman parte de la cultura. Atendiendo a la necesidad de contar con un repertorio posible de ser enseñado en la escuela, la propuesta curricular que se presenta se dirige no sólo a que los alumnos/as adquieran esos saberes, sino que además puedan reconocerlos como aquellos conocimientos necesarios, pero a la vez precarios, inestables y siempre cambiantes, producto del constante movimiento de la ciencia, las artes y la filosofía, al que tienen el derecho fundamental de acceder como sujetos sociales.

A su vez, la profundización y sistematización de estos conocimientos a lo largo de la escolaridad secundaria permitirán a los alumnos/as introducirse en el estudio

sistemático de determinados campos del saber que sienten las bases para garantizar la continuidad de sus estudios y para ser sujetos de transformación social.

El plantear como finalidad la continuidad de los estudios en el nivel superior no tiene por única intención el éxito en el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en los siguientes niveles educativos del sistema. Las experiencias pedagógicas potentes y profundas en el acceso al conocimiento de las artes, la literatura, las ciencias y otros campos de conocimiento permiten realizar mejores elecciones en el momento de decidir qué seguir estudiando.

Fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas

Partiendo del reconocimiento de los alumnos/as de la Educación Secundaria como sujetos adolescentes y jóvenes, y considerando que es desde sus propias prácticas que se constituyen en ciudadanos, se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la escuela hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar la sociedad.

El trabajo sobre las propias prácticas de los sujetos, sus intereses y particularidades como un grupo fundamentalmente heterogéneo en sus historias, sus contextos y convicciones debe ser el centro de acción de la escuela por lo cual enseñar y aprender los Derechos y Deberes es condición necesaria pero no suficiente para ser ciudadano. En una sociedad compleja, signada por la desigualdad, ser ciudadano no es equiparable a la posibilidad de ejercer sus derechos, aunque esto constituye parte fundamental de su construcción. Se es ciudadano aún en las situaciones en las que el

ejercicio de los derechos se ve coartado total o parcialmente, y es justamente porque es ciudadano por lo que se debe ser reconocido como parte integrante de la sociedad. A partir de ello deben considerarse las prácticas culturales de los diversos grupos, entendiendo que el sólo reconocimiento de la diversidad y la diferencia no permite avanzar en la interculturalidad: para ello es necesario intervenir y actuar en la conflictividad que implican necesariamente las relaciones sociales.

Vincular la escuela con el mundo del trabajo

Gran parte de los adolescentes y las adolescentes que asisten a las escuelas de la Provincia trabajan o han trabajado debido a las necesidades y carencias familiares a las que deben hacer frente. Sin embargo, y a pesar de su temprana incorporación al mundo productivo, las jóvenes y los jóvenes son objeto de discriminaciones y abusos en los ámbitos del trabajo justamente por su condición en los jóvenes considerados “inexpertos”, por ser menores de edad y no estar contemplados en los derechos laborales y por realizar, en la mayoría de los casos, las tareas que los adultos no quieren realizar.

No obstante, se considera que no es función de la escuela secundaria la temprana especialización para el mundo del trabajo sino la de brindar oportunidades para conocer los distintos ámbitos productivos, reflexionar sobre su constitución histórica y actual, y el lugar que ellos pueden y deben ocupar y transformar. Esto implica incluir el trabajo como objeto de conocimiento que permita a los alumnos/ as reconocer, problematizar y cuestionar el mundo productivo en el cual están inmersos o al cual se incorporarán en breve.

Asimismo, y en concordancia con la formación de ciudadanos y la inclusión de las prácticas juveniles, es preciso reconocer los saberes del trabajo que portan los jóvenes y adolescentes para potenciar los saberes socialmente productivos que ya poseen.

El trabajo, en este sentido, debe dejar de considerarse objeto privativo de ciertas modalidades de la secundaria y convertirse en un concepto estructurante de la nueva Educación Secundaria provincial para que “trabajar o estudiar” no se transformen en decisiones excluyentes. Los jóvenes y las jóvenes bonaerenses tienen que contar con un tránsito formativo que les permita conocer, problematizar y profundizar los conocimientos para tomar decisiones futuras sobre la continuidad de estudios y su inserción en el mundo productivo.

En función de avanzar en la construcción de la nueva secundaria del sistema educativo provincial se ha elaborado una nueva propuesta de enseñanza que se plasma en el presente Diseño Curricular. Se espera que el mismo actúe como un instrumento de acción para los docentes, directivos y para las diversas instancias de asesoramiento y supervisión de las escuelas, y se constituya en un documento público para alumnos/as y padres respecto de las definiciones educativas del nivel.

El currículum que aquí se presenta constituye, por otro lado, un programa de acción para los próximos años que, en un lapso no mayor a cinco años, deberá evaluarse, ajustarse y modificarse.

FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Toda propuesta de enseñanza lleva implícitos o explícitos fundamentos pedagógicos que le otorgan cohesión, coherencia y pertinencia. En este Diseño Curricular se decide hacerlos explícitos, entendiendo que cada una de las decisiones que se tomaron en la elaboración del presente currículum están anclados en una determinada concepción de lo educativo.

En este Diseño Curricular se parte de concebir al Currículum como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.

Asimismo, esta concepción abarca no sólo la prescripción que se realiza en el documento curricular sino que incorpora las prácticas concretas de todos los actores educativos vinculados a través de las distintas instancias del sistema.

No obstante, el documento curricular reviste un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo que requiere de cambios en las prácticas institucionales y por lo tanto constituye un desafío a futuro, una apuesta a transformar la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los alumnos/as de las escuelas.

Dicha síntesis cultural ha sido conceptualizada para este Diseño Curricular en algunos elementos que se articulan entre sí, originando el contorno dentro del cual se inscriben las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza.

La trama conceptual que aquí se presenta responde a la necesidad de elaborar una propuesta para la educación de jóvenes, por lo que compromete a sujetos en interacción y los productos de estos vínculos e intercambios. Por otra parte, significa contextualizarlo en la vastedad del territorio bonaerense y, al mismo tiempo, en la institución escolar.

En este sentido, definir un currículum para los jóvenes bonaerenses implica tanto tomar decisiones acerca del conjunto de saberes, conocimientos y recortes disciplinares que deberán realizarse, como definir las condiciones en las que deberán ser enseñados. Se pretende constituir un espacio que reconozca y aproveche las prácticas juveniles, los saberes socialmente aprendidos, para potenciar las enseñanzas y los aprendizajes.

Por ende, una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Es dentro de este paradigma de interpretación de los actores sociales que se piensa y se interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía.

La ciudadanía se sitúa de este modo como un concepto clave en esta propuesta político-educativa y es entendida como el producto de los vínculos entre las personas, y por lo tanto conflictiva, ya que las relaciones sociales en comunidad lo son. De este modo se recuperan las prácticas cotidianas como prácticas juveniles, prácticas pedagógicas, escolares y/o institucionales que podrán ser interpeladas desde otros lugares sociales al reconocer las tensiones que llevan implícitas. Una ciudadanía que se construye, se desarrolla y se ejerce tanto dentro como fuera de la escuela: al aprender, al expresarse, al educarse, al organizarse, al vincularse con otros jóvenes y con otras generaciones.

En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano “aislado”, fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente necesitan “aprender a ser ciudadanos”, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, desde esta perspectiva también se refuerza la idea de que es principalmente en su tránsito por la escuela donde los niños y jóvenes se “transforman en ciudadanos” cuando la sociedad se sostiene en muchas otras instituciones que deben integrarse en la construcción de ciudadanía.

Resignificar estas concepciones implica desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Trabajar con y desde la ciudadanía activa implica, en consecuencia, centrarse en un segundo concepto central en la presente propuesta.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de interculturalidad se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo.

Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Así, decimos que la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo.

Cada cultura pregunta y responde desde su contexto y desde su sensibilidad, construyendo un ámbito de significación propio.

La interculturalidad implica reconocer el valor único de cada interpretación del mundo. La actitud intercultural en la educación consiste pues, en crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno, y entre los diversos universos culturales; significa, adoptar como categoría básica del conocimiento la relación.

La escuela trabaja como una institución social con voluntad inclusora e integradora, y con capacidad para albergar proyectos de futuro, aún en los contextos más críticos. Las diversas experiencias educativas desarrolladas en la provincia intentan hallar códigos y significados que encuentren nuevos sentidos a su tarea.

La interculturalidad como concepción y posicionamiento en este Diseño Curricular significa el tratamiento de la diversidad, las visiones de y sobre los otros en los escenarios escolares, los desafíos e implicancias para una pedagogía intercultural, sus límites y potencialidades para la acción escolar.

La primera premisa es: somos y nos constituimos en “sujetos en relación con otros”.

En cada escuela y en cada aula, la experiencia educativa se desarrolla en la diversidad, la desigualdad y la diferencia.

Su tratamiento dependerá del carácter de las intervenciones y las creencias y valores que las sustentan, es decir, de cómo cada sujeto y cada institución, crea la imagen de esos otros con los que deben compartir espacios y momentos, y cómo esa imagen repercute en el vínculo pedagógico y social que se crea entre ellos.

La visión de y sobre los otros define los principales objetivos y contenidos de la escuela, define la enseñanza, la interpretación de las causas de las dificultades escolares y sus posibles soluciones. En consecuencia, genera diversas prácticas educativas, según lo que se considere que es la misión o finalidad de la escuela, y por ende, qué deben hacer los y las docentes, condicionando las ideas sobre por qué aprenden o no aprenden los alumnos/as y en este caso, cómo solucionarlo.

Las diferentes representaciones de y sobre los otros producen respuestas institucionales. Por ejemplo, la asimilación de los otros como uniformización u homogenización ha sido una de las respuestas históricas que el sistema educativo ha dado a la diversidad. La asimilación del diferente y no la aceptación de la diferencia ha traído como consecuencia la anulación, la negativización o la invisibilidad de otras prácticas culturales, saberes y experiencias para la imposición de aquello que se considera mejor o ha logrado instalarse como legítimo.

Otra visión estereotipante es aquella que lee las desigualdades sociales y económicas como diversidades culturales, confundiendo diversidad con desigualdad. Emparentar “diversidad” con “desigualdad” legitima la reproducción de la exclusión y sus consecuencias didácticas se manifiestan, entre otras formas, en el tratamiento diferenciado de los contenidos curriculares. Separar diversidad y desigualdad implica un acto de reconocimiento de que existen prácticas que no son producto de la diversidad de

los grupos, sino consecuencias de las desigualdades sociales y económicas, y que dichas desigualdades no sólo no ameritan un tratamiento diferenciado de los contenidos, sino que implican como decisión fundamental concebir que todos y todas tienen el derecho al acceso, la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transmite la escuela.

En este sentido se cuestionan la idea de “tolerancia” porque implicaría aceptar y compartir con los otros “diferentes”, “diversos”, siempre y cuando nadie cambie de lugar, y la idea de “riesgo educativo”, que define el lugar recortado de esos otros que son tolerados. Por lo tanto, las condiciones en las que se producen los procesos institucionales de enseñanza y aprendizaje se ven afectados para todos los alumnos/as y no sólo los que están supuestamente en riesgo, los que son “tolerados”.

Concebir a la escuela como lugar de inclusión de los alumnos/as, como sujetos de diversidad, afecta directamente la concepción y producción pedagógico-didáctica.

La escuela es uno de los espacios públicos en los que se realizan políticas de reconocimiento. La escuela constituye ese lugar de encuentro intercultural y esto implica:

- generar experiencias de integración e intercambio;
- definir los conocimientos que circulan en cada contexto intercultural en términos escolares;
- valorar la interacción con otros diferentes como productora de aprendizajes;
- reconocer los saberes que posee cada sujeto como instrumento y producto del vínculo con los otros;
- capitalizar la presencia de la diversidad cultural en toda situación educativa y no sólo en algunos grupos y no en otros;
- crear vínculos entre los sujetos que aseguren que su diversidad y sus diferencias no devengan en desigualdad educativa.

Dichos enunciados acerca de las prácticas escolares, la ciudadanía y la interculturalidad implican reconocer a los sujetos sociales como otro de los conceptos estructurantes para la presente propuesta curricular y en particular, reconocer que las prácticas escolares son prácticas que ponen en relación a personas adultas, jóvenes y adolescentes en sus condiciones de docentes y alumnos/as respectivamente.

A lo largo del presente apartado se ha hecho mención a las particularidades que asumen las prácticas culturales refiriéndose particularmente a los jóvenes. Sin embargo, es preciso recomponer dichos enunciados para dar cuenta de ciertos aspectos fundamentales del Diseño Curricular. En primer lugar, los sujetos sólo pueden intervenir activamente en una relación comunicativa si los otros los reconocen como “portadores” de cultura, de valores, de hábitos y saberes que son necesarios confrontar con otro grupo de valores y hábitos como es el que se plantea en la escuela. En este sentido en la escuela las relaciones comunicativas, por excelencia, son la de enseñanza y la de aprendizaje.

A lo largo de la historia de la educación se han forjado representaciones e imaginarios acerca de los jóvenes y sus prácticas y específicamente de los adolescentes como alumnos/as de la escuela. En estos imaginarios pueden reconocerse ciertas concepciones que provocan consecuencias en dichos procesos comunicativos.

Así, concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarreó prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado. La idea de la existencia de sujetos “diferentes” en la escuela casi siempre fue considerada en términos negativos: la diferencia era respecto al “modelo ideal” de adolescente, joven y alumno/a.

Por otra parte, estos “modelos ideales” fueron y son siempre considerados desde un determinado punto de vista: el de los adultos, y esto implica entonces que las diferencias respecto del “ser joven” se establecen tomando como punto comparativo al adulto al cual se lo concibe como la forma más acabada de ser sujeto. Por lo tanto, los adolescentes y jóvenes sólo son interpelados desde lo que les falta para ser adultos: falta de madurez, falta de hábitos, falta de cultura, entre otras posibles.

Sin embargo, en la actualidad, los jóvenes y adolescentes expresan cada vez con más fuerza, y en muchos casos con violencia, que no están vacíos: tienen hábitos, tienen prácticas culturales, tienen valores, aunque no sean los que se sostienen en la escuela; y sus expresiones son resistentes y dadoras de identidad al punto de resistir a la imposición de los otros, y a lo que propone la escuela. En este sentido, la escuela sólo le exige al joven su ubicación de alumno/a y no como joven y adolescente.

No obstante, los estudios de juventud, con relación a la escuela media, muestran que para la mayoría de los jóvenes la escuela es un lugar importante, está muy presente en sus vidas y tiene varios sentidos. Allí se practica no sólo la relación con los pares generacionales, sino entre los géneros y con otras generaciones, clases y etnias.

A su vez, la escuela es la institución que porta el mandato de transmitir a las nuevas generaciones los modelos previos, y no sólo los previos recientes, sino los de hace largo tiempo: se enseña el conocimiento acumulado socialmente, es decir, lo producido por otras generaciones, lo que implica poner en tensión a las generaciones que se relacionan en su ámbito.

La escuela es una institución de relaciones intergeneracionales y les corresponde a los adultos tomar la responsabilidad de la transmisión en su función de docentes, función para lo cual es necesario sostener la ley, mostrando cómo se conoce, a qué

normas estamos sometidos y de qué manera intervenimos en ellas como sujetos sociales; ser modelo de identificación. Esto es posible sólo si se descubren los saberes y los no saberes del docente, su placer por el conocimiento; y permitir a los otros fortalecer su identidad, construir nuevos lazos sociales y afianzar los vínculos afectivos. Sólo la convicción del valor social y cultural con que el docente invierte los conocimientos que transmite transforma aquello que muchas veces, desde la perspectiva de los adolescentes y jóvenes, es un sin sentido en un sentido: la presente propuesta curricular se propone enseñar aquello a lo cual no podrían acceder de otra manera.

Los y las docentes asumen la tarea de enseñar como un acto intencional, como decisión política y fundamentalmente ética.

SOBRE EL LENGUAJE Y EL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

La forma en que los sujetos sociales se expresan, conocen y se reconocen y construyen visiones de mundo es el lenguaje. El lenguaje expresa la propia cultura, la representación que se tiene del mundo (la propia cosmovisión). En este sentido la manera de “ver” el mundo es la manera de pensarlo y expresarlo.

Y así como el lenguaje muestra o representa el mundo compartido también muestra el otro lado. El mundo inaccesible, el del lenguaje que no se entiende.

La escuela incluye sujetos alumnos/as, docentes, padres, que se expresan a través de distintos lenguajes, lenguajes propios de la diversidad de hablas, de grupos culturales que deben ser reconocidos en su singularidad y en relación con el resto.

Entre dichos lenguajes, el lenguaje de los que enseñan es el acceso al conocimiento de los que aprenden.

Es en este sentido que la enseñanza debe provocar pensamiento porque porta un lenguaje que posibilita o interrumpe la interacción de los sujetos con los conocimientos, con los saberes, con las otras culturas, los otros mundos.

La escuela organiza la experiencia pedagógica a través de materias que recortan un conjunto de conocimientos que provienen de distintos campos: las ciencias, las artes, la educación física, la lengua nacional y las extranjeras. Y estos campos son modos de comprender y pensar el mundo y de constituir sujetos sociales. Las artes, la ciencia y la filosofía, entre otros, pueden de esta manera concebirse como lenguajes a través de los cuales se fortalecen las identidades.

Sin embargo, estos conocimientos que la escuela decide transmitir, enseñar, legar a las nuevas generaciones requieren de una tarea específica para su transmisión sistemática, para lograr la apropiación de todos y todas las alumnas que concurren a la escuela: esa tarea es la enseñanza.

En este sentido el lenguaje de la enseñanza debe tener intención de provocar pensamiento ya que esta provocación es el camino de acceso al conocimiento.

Cuando el lenguaje de la enseñanza no se entiende se traza una línea que marca el adentro y el afuera, el “nosotros” y el “los otros”.

Cuando el lenguaje de la enseñanza no tiene por intención provocar pensamiento, el acceso a los saberes se ve cercenado a aquellos que comparten ese lenguaje y los que quedan afuera se transforman en los diversos, en los que por hablar otros lenguajes no comprenden el de la escuela y muchas veces “fracasan”.

Las diferencias de lenguajes están íntimamente ligadas a las diferencias culturales, pero las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse. No basta con hacer un discurso de elogio a la diversidad cultural para asegurarse el éxito escolar de todos los sujetos.

La “formación escolar” –la que la Escuela pretende dar, la que se puede adquirir en ella– debe hacer entrar a las jóvenes generaciones en las obras de que se compone la sociedad. (Chevallard, 1996).

La creación de saberes es, casi siempre, cosa de unos pocos. Y la transposición de saberes es cosa de una sociedad, y no es una simple transferencia –como se hace con las mercancías sino, cada vez, nueva creación. El aggiornamento de la Escuela requiere una movilización formidable de energías y competencias: por parte de los maestros, políticos, “sabios”, didácticos, y también por parte de la gente que debe reunirse bajo un lema esencial: Saberes para la Escuela. (Chevallard, 1996).

En ese sentido, la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la “cultura nacional”; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del ’80.

En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica.

De la misma manera el reconocimiento de las diferencias no siempre estuvo ligado a la justicia social.

La historia y las condiciones socioculturales contextualizan las diferentes intencionalidades que, con respecto a la diversidad, la desigualdad y la diferencia, han tenido las sociedades humanas.

En este Diseño Curricular se define un recorte de saberes que permite a los docentes producir y comunicar ideas, pensamientos y experiencias para que los jóvenes también alcancen este tipo de producción y puedan expresarlo en la escuela.

Dicho recorte de saberes y conocimientos realizados en este Diseño Curricular como síntesis cultural, como se mencionara anteriormente, se encuentra a su vez en tensión. Tensión entre la obligación, como generación adulta, de elegir la herencia cultural que será obligatoria a través de la escuela, y el reconocimiento de la diversidad de grupos culturales a los cuales realiza el legado. Esta tensión puede expresarse como una tensión entre la igualdad de acceso al patrimonio cultural de la humanidad y el respeto a la heterogeneidad de sujetos y grupos sociales y culturales y, a su vez, como tensión intergeneracional.

En el acápite siguiente se desarrollan las bases para el currículo de la ESB y en una etapa próxima se hará respecto al Polimodal. Es preciso dejar claro que esta división de la Escuela Secundaria en dos ciclos responde a la centralidad que se le otorga a los sujetos, los alumnos/as, antes que a aspectos meramente técnicos. La Escuela Secundaria está dividida en dos ciclos porque recibe niños que ingresan a la adolescencia y devuelve a la sociedad, seis años después, ciudadanos que deberán ejercer plenamente sus deberes y derechos. En el ingreso y en el egreso es necesario respetar rituales, sentimientos, representaciones de los adolescentes y jóvenes. Durante el transcurso de la ESB y Polimodal se garantiza la continuidad curricular, a la vez que la diferenciación relativa de los objetivos de cada uno.

LA ORGANIZACIÓN TÉCNICA DEL DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESB

El Diseño Curricular de Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil. En ese marco, atender los problemas de la exclusión y el fracaso es la preocupación central y objetivo prioritario. Esto implica dar cuenta, tanto en el enfoque de enseñanza como en los contenidos (su selección y enunciación), de aquello que debe suceder, de qué manera se va a utilizar lo que los adolescentes ya saben, aún cuando no sea lo esperable para un alumno/a que ingresa a 1º año (7º ESB), y el tipo de prácticas de enseñanza y evaluación que vayan en dirección al cumplimiento de la inclusión en una propuesta educativa exigente.

Hacer un diagnóstico de lo que no saben y confirmar o proponer sólo los cortes y rupturas que implican entrar a la ESB puede dar lugar a la ubicación de los alumnos/as en el lugar del fracaso si el diagnóstico es sólo dar cuenta de lo que no pueden. Trabajar desde lo que se sabe, y no desde lo que se ignora, propone una enseñanza que articule los saberes de los sujetos con los conocimientos y saberes que el diseño curricular prescribe como mínimos, pero no como límite.

Por su parte, la dimensión normativa del diseño curricular tiene valor de compromiso como lugar en donde se prescribe lo que hay que enseñar y cómo hay que hacerlo para garantizar los propósitos del ciclo y por lo tanto es el lugar al que debe volverse para controlar, garantizar, evaluar si se está cumpliendo y para realizar los

ajustes necesarios para optimizar su implementación. El diseño curricular tiene valor de ley.

Este mismo compromiso y esta legalidad deben portar también su naturaleza efímera. La validez y la pertinencia científica, también la social, exigen que se le ponga límite a la vigencia del diseño. Los alumnos/as merecen acceder a una cultura siempre actualizada. En este caso se ha decidido que esta vigencia se ajuste y se renueve cada cinco años porque se espera que en ese lapso la propuesta sea superada porque los alumnos/as sepan más y mejores cosas que entonces permitan o exijan la modificación del diseño y porque acontezcan otras cuestiones en los campos del saber y de la cultura. Para ello, la DGCYE aborda el mejoramiento de la calidad de la Educación Primaria Básica.

En otros términos, el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada, no de partida, para lo cual es imprescindible realizar revisiones constantes en las prácticas institucionales de directores/as y docentes, en las prácticas de supervisión y de asesoramiento y en la conducción del sistema en el nivel central.

Principales criterios técnicos

- Las decisiones técnicas sobre el diseño surgen de la tensión entre lo relevado en la consulta que produjera el Pre Diseño Curricular, el monitoreo y la asistencia técnica de la implementación del Pre Diseño Curricular, y las elaboraciones de expertos, lectores expertos y escritores del diseño. A partir de lo cual se producen tensiones entre lo que demanda cada uno de estos actores: qué se escribe, qué no se escribe, cuáles son los criterios correctos o

deseables desde la disciplina a enseñar, desde su didáctica, qué prácticas docentes caracterizan la enseñanza en el nivel educativo, cuál es el alejamiento que produce la lectura de “marcas de innovación” en el texto curricular son preguntas que atraviesan el proceso de producción curricular.

- Las conceptualizaciones y los paradigmas, que en diseños anteriores constituían los ejes transversales, se presentan ahora como fundamentos para orientar los componentes que constituyen el diseño curricular. Son las líneas de pensamiento que comprometen la concepción de educación en su conjunto y que se encuentran en la orientación, el enfoque y la selección de los contenidos de cada una de las materias que componen el currículum.
- Las materias que componen el currículum de ESB están organizadas en disciplinas escolares. Esto quiere decir que son definiciones de temas, problemas, conocimientos que se agrupan, se prescriben con el propósito de ser enseñados en la escuela. Por fuera de este ámbito dicho recorte, dicha selección y organización, no existiría.
- Para algunas materias la denominación coincide con la denominación de una ciencia, de una disciplina científica como Matemática. En otras, las denominaciones no responden a ninguna denominación vinculada a la ciencia sino a algún ámbito o campo de conocimiento como Educación Física, Educación Artística, e Inglés. En el caso de Prácticas del Lenguaje se parte de la lengua como ámbito o campo de conocimientos pero se lo denomina a partir del enfoque para su enseñanza, es decir, el nombre de la materia responde a su organización escolar. En otras, la denominación corresponde a un agrupamiento a partir de cierta relación entre algunas ciencias o disciplinas como son los casos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, utilizadas con fines organizacionales, no epistemológicos.

- La denominación área o disciplina no se considera para este Diseño Curricular, ya que la denominación disciplinar responde a motivos epistemológicos y la areal a motivos organizacionales y por lo tanto no constituyen una tensión real sobre la cual sea preciso tomar una decisión técnico-curricular.

En ambos casos se trata de materias (asignaturas) que expresan, a partir de su denominación, el recorte temático para su enseñanza realizado de la disciplina o las disciplinas que las componen.

- Al interior de cada materia aparecen diferentes componentes organizadores de contenidos.

Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que para la enseñanza se ha definido para cada materia.

Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.

- Para cada materia se definió una organización específica de acuerdo al recorte temático en vinculación con la orientación didáctica de manera tal que la definición de contenidos no sería la misma si se modificara el enfoque de la enseñanza. Como consecuencia de tal imbricación cada materia definió su estructura, diferente de las otras ya que, desde este criterio, no podría homogeneizarse la manera de diseñar cada tránsito educativo.

- A nivel nacional se define como estructura curricular básica una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del sistema educativo, de acuerdo con reglas comprensibles. Cabe señalarse que dicha estructura no agota el diseño sino que organiza parte del plan de estudios.

- Como estructura curricular básica de este diseño se decidieron algunas “categorías de organización” en común para todas las materias, pero que no comprometen ni ejercen influencia para la definición de su estructura interna. Dichas categorías son:
 - La enseñanza de la materia en la Educación Secundaria Básica.
 - Propósitos de la materia para la Secundaria Básica.
 - Expectativas de logro de la materia para 1º año.
 - Estructura de organización de los contenidos.
 - Orientaciones didácticas.
 - Orientaciones para la evaluación.
- Los propósitos para el ciclo describen el alcance de los ejes de trabajo que define cada materia para el final de este tránsito educativo.
- Las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje.

En este diseño se definen para 1º año (7º ESB) y por materia. Describen lo que debe aprender cada alumno/a alcanzando niveles de definición específicos, de manera tal que se vinculen claramente con los contenidos, las orientaciones didácticas y las orientaciones para la evaluación en cada materia.

- La vinculación entre los contenidos y las orientaciones didácticas se define a partir de conceptualizar que la manera de enunciar los primeros condiciona lo segundo. Es decir, el modo en que se presentan los contenidos da cuenta de cómo deben ser enseñados. De esta manera se ha buscado especificar el trabajo que se espera con cada bloque de contenidos para lo cual se ha decidido incluir ejemplos y propuestas.
- La separación de las orientaciones para la evaluación de las orientaciones didácticas tiene por intención alcanzar precisión con respecto a la relación entre los alcances

obtenidos por los alumnos/as durante el proceso de aprendizaje y los alcances de las propuestas realizadas por los docentes durante el proceso de enseñanza.

- Las decisiones que se tomaron para el diseño de cada materia, en cuanto a cada uno de sus componentes, especialmente para con los ejes, los núcleos temáticos y los contenidos se confrontan con el tiempo teórico disponible para la enseñanza que se obtiene de la multiplicación de las horas semanales de cada materia por el total de semanas en nueve meses de clases. Dicha carga horaria total ideal/formal funcionó como otro parámetro de ajuste “cuali-cuantitativo” de la organización curricular de cada materia.

- El currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional. Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial.

Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel.

Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí.

ESTRUCTURA CURRICULAR

1° AÑO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (7° ESB)	
Asignatura	Cantidad de módulos semanales
CIENCIAS NATURALES	4
CIENCIAS SOCIALES	4
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2
INGLÉS	2
MATEMÁTICA	4
PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	4
CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA	2
Total de módulos	24