

TESIS DOCTORAL

**COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

**Diseño y valoración de una intervención educativa
orientada a mejorar la comprensión lectora con
adultos universitarios**

Autor: Lic. Alberto Edgardo Gatti

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, 2008

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

TESIS DOCTORAL

**COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE
EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

**Diseño y valoración de una intervención educativa
orientada a mejorar la comprensión lectora con
adultos universitarios**

Autor:

Lic. Alberto Edgardo Gatti

Directores:

Dra. Nuria Carriedo López

Dr. Francisco Gutiérrez Martínez

Madrid, 2008

INDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL

11

PARTE I – MARCO TEÓRICO

Capítulo 1– La comprensión de textos. Procesos y teorías.	19
1.1 Comprensión oral y comprensión lectora	19
1.2 Los procesos que intervienen durante la comprensión lectora	21
1.2.1. Los procesos perceptivos	22
1.2.2. Procesamiento léxico	26
1.2.3. Procesamiento sintáctico	28
1.2.4. Procesamiento semántico y referencial	32
Capítulo 2 – Hacia una teoría holística de la comprensión de textos. Los aportes de Kintsch y Van Dijk	39
2.1 Las representaciones que elabora el lector durante la comprensión Procesos implicados	41
2.1.1. La representación semántica	42
Microestructura y Macroestructura	42
La coherencia textual	45
2.1.2. La representación situacional	47
2.1.3. Comprensión lectora y memoria operativa	50
2.1.4. Los conocimientos del lector y el proceso de comprensión: el modelo construcción-integración de Kintsch	52
2.2. Las aportaciones del texto durante la comprensión.	57
2.2.1. La superestructura. Su importancia en el proceso de comprensión lectora	57
2.2.2. Las estructuras textuales. Su clasificación	60
2.2.3. Los aspectos microdiscursivos y su importancia en la compren- sión lectora	64

Capítulo 3 – El desarrollo de la comprensión lectora	69
3.1 Introducción: del procesamiento léxico al procesamiento semántico	69
3.2 El desarrollo de la capacidad de elaborar la macroestructura	71
3.2.1. Los procesos de inferencia	75
3.2.2. La activación del conocimiento previo	76
3.3 La metacognición. Su desarrollo e importancia en la comprensión lectora	78
3.4 El desarrollo de la comprensión y el nivel de pensamiento	81
3.4.1. Desarrollo del pensamiento formal	82
3.4.2. Pensamiento formal y comprensión lectora	85
3.5 El pensamiento adulto y los procesos de comprensión lectora	87
3.5.1. El pensamiento postformal	88
3.5.2. El desarrollo epistemológico	91
3.5.3. Pensamiento adulto y comprensión de textos	93
Capítulo 4 – La intervención en comprensión lectora	97
4.1 La intervención en comprensión en el marco de la instrucción en habilidades cognitivas	97
4.2 La intervención en comprensión como entrenamiento meta-cognitivo	104
4.2.1. El Programa de Estrategias Relacionadas con el Aprendizaje	106
4.2.2. El Programa de Enseñanza Recíproca	108
4.2.3. El Programa de Enseñanza Directa	109
4.2.4. El Programa de Bereiter y Bird	111
4.2.5. El Programa de Mateos y cols.	112
4.2.6. El Programa de Instrucción en Comprensión de Textos Expositivos de Sánchez	113
4.2.7. El programa para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula de Carriedo y Alonso	115
4.2.8. El Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de García Madruga y cols.	117
4.2.9. El Programa de lectura autoexplicada (SERT) de McNamara	120
4.3 La enseñanza de la comprensión como intervención educativa	124
4.3.1. Los propósitos de la intervención: <i>¿para qué</i> enseñar a comprender un texto?	125
4.3.2. Los contenidos: <i>¿qué</i> enseñamos cuando intervenimos sobre la comprensión lectora?	126
4.3.3. El método de la enseñanza: <i>¿cómo</i> enseñamos a comprender un texto?	129

Capítulo 5 – La intervención en comprensión lectora en la Universidad	137
5.1 Hacia una justificación de la intervención en la formación universitaria	137
5.1.1. La intervención compensatoria o asistencial	138
5.1.2 La intervención propedéutica: enseñar a leer y escribir en el contexto de las prácticas discursivas de una disciplina	142
5.2 El proceso de alfabetización y la formación universitaria: la alfabetización académica	145
5.3 Los contenidos de la intervención en comprensión en el ámbito universitario	147
5.3.1. Activar el conocimiento de dominio del sujeto	147
5.3.2. Activar el conocimiento del sujeto sobre la superestructura	149
Los aspectos macrodiscursivos de los textos de la formación universitaria en Ciencias Sociales	150
Los aspectos microdiscursivos de los textos de la formación universitaria en Ciencias Sociales	153
5.3.3. Elaborar inferencias que permiten extraer el significado global del texto	156
5.3.4. Elaborar resúmenes o esquemas	159
Complejidad y uso del resumen	159
Esquemas y mapas conceptuales	160
Lectura en el contexto de estudio	162
5.4 La metodología de la intervención en el ámbito universitario	164
5.4.1. Modelado y autorregulación	164
5.4.2. Motivación y atención a la diversidad	165
5.4.3. Contextualización y proyecto docente	166

CONCLUSIONES	169
---------------------	-----

PARTE II – ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6 – Una intervención educativa para favorecer la comprensión de textos con universitarios de post-graduación	
6.1 Introducción	177
6.2 Planteamiento General	182
6.3 Trabajo empírico	186
6.3.1 Objetivos	186
6.3.2 Hipótesis	186
6.3.3 Método	187
Participantes	187
Materiales	189
1. Pruebas de evaluación pre y post intervención	190
2. Materiales elaborados para el entrenamiento	193
Diseño y procedimiento	193
Primera fase	194
Segunda fase	197
Tercera fase	204
6.3.4 Resultados	205
1. Efectos de la intervención educativa	205
2. Evaluación del entrenamiento por el grupo experimental	212
3. Autoevaluación de los procesos implicados en la comprensión de textos de estudio	214
6.3.5 Discusión	216
CONCLUSIONES GENERALES	223
REFERENCIAS	229
APÉNDICES	
A. Protocolos de evaluación pretest y posttest	249
B. 1. Análisis de los textos de la evaluación pre-post	261
1.1. Identificación de unidades-idea	263
1.2. Representación jerárquica de las ideas del texto	267
1.3. Representación macroestructural	271
1.4. Identificación de las ideas principales	275
2. Criterios de evaluación y corrección	279
C. Programa de intervención	
1. Fases del entrenamiento y actividades desarrolladas durante las sesiones presenciales	287
2. Materiales utilizados para el trabajo no presencial: Módulo de Trabajo y Anexos 1, 2 y 3	335
3. Textos de estudio utilizados durante el entrenamiento	365
4. Ilustración de la interacción seguida con los alumnos en la sesión a distancia (5ª sesión)	435

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo cierra mi proceso de formación del curso de Doctorado en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la UNED. Por lo tanto, quiero agradecer a todos los Profesores que me acompañaron en este proceso y, muy especialmente, a quienes co-dirigieron este trabajo de Tesis, los Doctores Nuria Carriedo López y Francisco Gutiérrez Martínez.

También deseo expresar mi agradecimiento a los coordinadores del "Programa 100 Educadores" (UNSAM – CONSUDEC), los Licenciados Gustavo López Espinosa y Miriam Alonso y el Prof. Domingo de Cara, quienes tuvieron la apertura necesaria para darme la posibilidad de encarar la intervención educativa del presente trabajo en un contexto de investigación.

Asimismo, mi agradecimiento va dirigido a las instituciones en las que ejerzo mi tarea profesional y que, de diferentes modos, me sostuvieron en este proceso: el Centro de Pedagogías de Anticipación (Escuela de Capacitación Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires), la Universidad del Salvador y el Instituto Superior del Centro Educativo Loreto (Instituto P. José Frassinetti).

Por último, mi sincero agradecimiento a los colegas, amigos y familiares, sin cuyo apoyo y disponibilidad, no hubiera sido posible disponer del tiempo y del esfuerzo que este proceso demandó. En especial a Gustavo, por su paciencia, colaboración y estímulo permanente.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde el nacimiento de la Psicología como ciencia muchos han sido los desarrollos teóricos que han contribuido a explicar el funcionamiento de la mente. Si hay algo que caracteriza a nuestra "especie humana" es la capacidad de aprendizaje, entendida como la posibilidad de estructurar a través de un largo proceso aquellas conductas que nos permitirán insertarnos e identificarnos con la sociedad de la que formamos parte. De esta manera aprendemos a hablar, a razonar, a leer, a escribir, a calcular y a desempeñarnos eficazmente en los diferentes roles que ejerceremos en nuestra sociedad. De aquí la importancia que la psicología del pensamiento otorga a la posibilidad de comprender qué procesos psicológicos son los que subyacen al aprendizaje de todo aquello que nos caracterizará como seres sociales.

Por ello, una mirada hacia la historia de la Psicología nos permite visualizar cómo se ha intentado abordar y comprender a lo largo del tiempo "lo psíquico" en relación con esa posibilidad que le reconocemos a todo ser humano: su capacidad de aprendizaje. La historia de la Psicología de la Educación se ha desarrollado a lo largo del siglo pasado, período en el que diferentes marcos teóricos intentaron describir ese proceso que llamamos aprendizaje. Por ello, afirmar que la Psicología Cognitiva es el paradigma dominante de la psicología actual (García Madruga, 1995) implica suponer que en el pasado otros paradigmas protagonizaron la escena. La "revolución cognitiva" se comenzó a gestar en Estados Unidos en 1956 y una de las causas más importantes fue el clima de crítica y desconfianza hacia el paradigma conductista que había imperado durante la primera mitad del siglo pasado. Al respecto, Bruner (1991) afirma que la revolución cognitiva tuvo como objetivo "*recuperar la mente*" después de la época de "*glaciación conductista*", porque una de las críticas más fuertes que se le hacía al conductismo era su antimentalismo. Frente a esa "tabula rasa" que parecía ser la mente para el conductismo surge entonces el enfoque cognitivo, particularmente interesado en el estudio de las *representaciones mentales*. De ahí, la aparición de los desarrollos teóricos que han intentado describir las estructuras cognitivas y semióticas de la mente. Según Gardner (1987) el científico que estudia la cognición se ocupa principalmente de la descripción de símbolos, esquemas, imágenes, ideas y otras formas de representación mental. Estas representaciones mentales han sido llamadas de diferentes maneras según el modelo teórico que ha intentado describirlas: "marcos" (Minsky, 1975), "guiones" (Schank y Abelson, 1977), "esquemas" (Rumelhart, 1980) y

"modelos mentales" (Johnson-Laird, 1983) entre otros. Todos estos aportes parten de la teoría causal de la mente, según la cual esas representaciones (sean cuales fueren, según el modelo) organizan y determinan la realización de las conductas del sujeto, y de ahí su importancia para los procesos de aprendizaje.

No obstante, hay autores como Pozo (1989) que nos llaman la atención sobre la necesidad de no circunscribir el desarrollo del cognitivismo a la reacción contra el conductismo que se desarrolló en EEUU a partir de 1956. Hay que tener en cuenta que mientras en territorio americano imperaba el paradigma conductista, científicos como Piaget o Vigotsky ya planteaban la existencia de una actividad mental mediadora entre los estímulos del ambiente y las respuestas del sujeto. La tradición cognitiva europea nos muestra que el estudio de las representaciones mentales se desarrolló con anterioridad a la revolución cognitiva que tuvo su origen en Estados Unidos. De todos modos, lo cierto es que los desarrollos teóricos que tuvieron lugar a ambos lados del Atlántico instalaron dos tradiciones cognitivas distintas:

"Una, la dominante, de naturaleza mecanicista y asociacionista, representada actualmente por el procesamiento de la información. La otra, de carácter organicista y estructuralista, se remonta a la psicología europea de entreguerra, cuando autores como Piaget, Vygotsky, Bartlett o la escuela de la Gestalt oponían al auge del conductismo en la otra orilla del Atlántico una concepción del sujeto humano radicalmente antiasociacionista (...) Tal vez, la diferencia esencial entre el procesamiento de la información y el estructuralismo cognitivo reside en la unidad básica de análisis de la que parten. Mientras el procesamiento de la información es elementista y parte de las unidades mínimas, considerando que una totalidad puede descomponerse en sus partes, el otro enfoque cognitivo parte de unidades más molares, en las que el todo no es simplemente la suma de sus partes componentes. (Pozo, 1989, pp. 166)

Más allá de estas dos tradiciones, podemos afirmar que todos los desarrollos del cognitivismo buscan describir los procesos mentales que se producen cuando realizamos determinadas tareas, así como también conocer cómo se adquieren dichos procesos, es decir, el desarrollo que posibilita la progresiva capacidad de conocer de

las personas. Por otro lado, si la Psicología Cognitiva ha prestado especial atención a tareas que se caracterizan por su complejidad es porque la posibilidad de avanzar en la descripción de los procesos mentales implicados en tales tareas, también posibilita profundizar en el conocimiento del funcionamiento general de la mente. En consecuencia, la especial atención que la psicología cognitiva ha dirigido a la *comprensión lectora* se justifica por varias razones en ese doble sentido. Por un lado, permite conocer los procesos que subyacen a la facultad que tienen los seres humanos de leer las palabras que componen un texto y elaborar el significado de ese texto como un todo; así como también conocer cuál es el desarrollo evolutivo de estas capacidades. Pero, por otro lado, comprender la complejidad de todos los procesos y subprocesos que intervienen durante la lectura también ayuda a conocer el funcionamiento cognitivo general de la mente.

Asimismo, el lugar que le corresponde a la Psicología como Ciencia de la Educación lleva a que los desarrollos de la Psicología Cognitiva también impacten en el ámbito educativo. Muchos desarrollos teóricos han posibilitado comprender los procesos psicológicos que están a la base de la lectura y la escritura. Obviamente, estos desarrollos llevan a reflexionar acerca de la práctica educativa que se lleva a cabo en las aulas y también a orientar la interpretación o la intervención sobre los problemas que dicha práctica plantea. Particularmente, en el terreno de la comprensión lectora, llama la atención la actual preocupación de los profesores acerca del nivel lector de los estudiantes. En efecto, la expresión "*los alumnos no entienden lo que leen*" parece estar presente actualmente en los profesores de los distintos niveles del sistema educativo y en latitudes muy diferentes en nuestro mundo occidental. Cabría entonces preguntarse: ¿cómo entender esta paradoja entre saber cada vez más sobre qué pasa en la mente cuando un sujeto intenta comprender un texto y el empobrecimiento progresivo de dicha capacidad en las aulas? Indudablemente esta pregunta impone un desafío a la Psicología Educativa. A este nivel, son muchos los aportes que desde la Psicología Cognitiva han intentado validar modos efectivos de intervención sobre la comprensión de textos de los alumnos de la escolaridad básica, secundaria o universitaria.

La problemática que dio lugar al presente trabajo actualiza esta preocupación generalizada acerca de las competencias lectoras de los alumnos. Más precisamente, el presente estudio aborda la problemática de la comprensión lectora en la formación

universitaria. Particularmente, en la República Argentina se ha observado en los últimos años una creciente preocupación acerca de las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos que inician estudios universitarios. Inclusive, esta problemática ha alcanzado gran difusión a través de los medios periodísticos por el alto porcentaje de alumnos que obtienen bajas puntuaciones en la evaluación de la comprensión lectora al ingresar a las Universidades. En todo nivel de enseñanza es importante atender a las posibilidades de comprensión lectora porque estas posibilidades inciden en el nivel de aprendizaje. No obstante, en la Universidad, la relación comprensión de textos-nivel de aprendizaje tiene un carácter "crucial". Particularmente, lo que se observa en las instituciones de formación superior es un bajo aprovechamiento de los textos, lo que provoca un empobrecimiento del nivel de aprendizaje que también ocasiona, en este caso, una falta de recursos para la resolución y el manejo de las situaciones que plantea el ejercicio de la práctica profesional.

El presente trabajo experimental tiene como objetivo fundamental ***desarrollar una intervención educativa para favorecer la comprensión de los textos de estudio con adultos universitarios***. No obstante, es necesario aclarar que los adultos a los que se dirige este estudio tienen una particularidad especial: cursan estudios de postgrado. Es decir, el hecho de orientarse a la formación universitaria nos ha llevado a la necesidad de indagar las particularidades que debe tomar la intervención en función de las características propias de la formación superior. Pero, el carácter de "post-graduación" también le imprime al programa desafíos particulares: implica trabajar con una media de edad poblacional más alta que la que generalmente se ha trabajado en estudios anteriores sobre intervención en comprensión lectora con universitarios. Así, mientras los antecedentes sobre enseñanza de la comprensión lectora en la Universidad se orientan fundamentalmente a favorecer las estrategias de comprensión de los alumnos que inician la formación, en nuestro estudio abordamos la mencionada enseñanza con adultos profesionales que ya han cursado su formación de grado y que inician una carrera de post-graduación.

La investigación realizada en el presente estudio se encaró en un contexto de intervención. En concreto, el autor de este trabajo fue convocado a realizar una intervención en comprensión lectora con un grupo de 72 profesores que iniciaban una licenciatura en gestión de centros educativos. Los coordinadores del proyecto convocaron a un especialista a partir de las dificultades que habían observado en los

alumnos de la cohorte anterior y aceptaron realizar la intervención en el marco del proyecto de investigación que dio lugar al presente trabajo. Por ello, mas allá de los aspectos señalados anteriormente, hubo que atender al particular hecho de que la titulación de base de los alumnos de la muestra es la de "profesores" lo que implicó poner en juego las representaciones y las acciones que efectivamente esos profesores-alumnos desarrollan en relación con la comprensión lectora cuando ejercen su actividad profesional en la escuela primaria o secundaria.

La exposición del estudio llevado a cabo se ha organizado en dos partes. La PRIMERA PARTE aborda el *Marco Teórico* que nos va a permitir justificar y fundamentar el programa de instrucción, tanto en los contenidos seleccionados como en la metodología aplicada. En el Primer Capítulo de esta parte, realizaremos una caracterización de la comprensión lectora y una descripción de todos los procesos que se ponen en juego cuanto intentamos otorgar significado a un texto. En el Segundo Capítulo profundizamos el análisis teórico de tales procesos a la luz de los aportes de Van Dijk y Kintsch (1983), por la potencia explicativa que le asignamos al modelo propuesto por los mencionados autores. En el Tercer Capítulo, dada la particularidad de la población del presente estudio (adultos universitarios que cursan estudios de postgraduación), evaluamos la pertinencia de abordar los aspectos relativos al desarrollo evolutivo de la comprensión lectora, analizando los desafíos particulares que en este sentido plantea la etapa adulta. En el Cuarto Capítulo encaramos el análisis de los modelos que, en los estudios previos, han orientado la intervención en comprensión lectora. Así, describiremos aquellos programas que nos permiten comprender no sólo como ha ido evolucionando la intervención en comprensión, sino también cuáles son las tendencias actuales al respecto. Por último, en el Quinto Capítulo, analizamos aquellos aspectos que hacen referencia a la comprensión en el ámbito universitario precisando sus características como intervención educativa a nivel de sus propósitos, contenidos y metodología.

En la SEGUNDA PARTE presentamos como Sexto y último Capítulo el trabajo experimental en que se ha concretado el *Estudio Empírico* llevado a cabo. Precisamos aquí el diseño de investigación seleccionado, los objetivos del estudio y las hipótesis planteadas. Describiremos luego las características generales del entrenamiento realizado delimitando los contenidos abordados y el método utilizado. Por último,

discutimos los resultados obtenidos tras la intervención y extraemos las conclusiones más relevantes teniendo en cuenta los objetivos planteados para el estudio.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 – LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS. PROCESOS Y TEORÍAS

1.1 - Comprensión oral y comprensión lectora

Durante las últimas décadas se ha avanzado notablemente en el conocimiento de los procesos mentales que intervienen en la lectura. Una de las razones fundamentales ha sido la posibilidad de contar con nuevas metodologías que, a partir del uso de la computadora, han permitido poner de manifiesto que comprender un texto es una tarea muy compleja. Procesos a diferentes niveles se combinan: el reconocimiento de las palabras, el análisis sintáctico de las relaciones gramaticales entre dichas palabras y el procesamiento semántico (de los componentes de cada oración y del texto como un todo) son necesarios para otorgar sentido a lo que se lee. Varios son los modelos teóricos que han intentado explicar la complejidad de las operaciones mentales que se ponen en juego durante la comprensión de textos. Un criterio diferenciador de esos modelos es el concepto de lectura en el que se sustentan. Por ello, antes de pasar a describir los procesos y los modelos que se reconocen durante la lectura, nos parece importante poner en discusión el concepto mismo de lectura.

No todos los autores coinciden acerca de la naturaleza de los procesos de lectura y comprensión. En efecto, mientras hay autores que piensan que la comprensión empieza donde finaliza la lectura, otros aportan modelos que asumen que la lectura y la comprensión son componentes de un mismo proceso. Un defensor de la primera posición es Crowder (1982). Este autor afirma que el término lectura no necesariamente implica a la comprensión, pues concibe que esta puede producirse sin lectura, especialmente, cuando entendemos el habla. Es decir, los modelos que defienden la diferenciación entre los procesos de lectura y los de comprensión parten del supuesto de que son los mecanismos propios de la lectura los que permiten dar significado a un texto escrito, pues los procesos de comprensión son comunes al lenguaje oral y escrito.

Muchos han sido los desarrollos teóricos que cuestionan esa asimilación entre la comprensión auditiva y lectora aportando criterios de diferenciación entre el lenguaje escrito y el oral (Perfetti, 1985; Cassany, 1994; Olson, 1994). Al respecto, Cassany (1994) diferencia la escritura y la oralidad desde dos dimensiones: la dimensión contextual y la dimensión textual.

Entre las diferencias contextuales señala los siguientes aspectos:

1) el canal visual de la lectura permite una transmisión de información mayor que la que se produce a través del canal auditivo.

2) Mientras el receptor de un texto oral percibe una sucesión de palabras y oraciones, el receptor de un texto escrito tiene una percepción simultánea del texto como totalidad. Esto no sólo le permite programar el tiempo que le lleva la lectura, sino que también disminuye las demandas de memoria pues se puede volver al texto tantas veces como sea necesario.

3) La comunicación verbal se apoya en un gran número de códigos no verbales como la entonación de la voz, los gestos, los movimientos corporales, etc., mientras que los textos escritos deben desarrollar recursos lingüísticos para transmitir estos significados. Al respecto Olson (1994) plantea que el texto escrito debe trasponer la fuerza ilocutiva propia del lenguaje oral. Esta transposición es lo que provoca la mayor complejidad sintáctica del lenguaje escrito (Perfetti, 1985).

4) Por otro lado, la comunicación oral es espontánea, inmediata y, por lo tanto, efímera. En este caso, el emisor puede rectificar su emisión pero no puede borrarla; esto provoca que el receptor necesite ir comprendiendo el mensaje a medida que se produce. Por el contrario, la comunicación escrita es elaborada y diferida. Así como el emisor puede revisar, corregir y rectificar el mensaje; el receptor puede volver al texto cuantas veces quiera.

5) La comunicación oral está acompañada por los contextos extraverbales necesarios para su comprensión, los cuales no necesitan ser explicados. En cambio, los textos escritos son independientes de los contextos específicos en que se encuentran el autor, en el momento de escribirlos, y el lector, en el momento de leerlos.

Cassany (1994) profundiza este análisis comparativo entre oralidad y escritura especificando otras diferencias que denomina *textuales*, y que organiza en función de los siguientes aspectos: 1) adecuación, 2) coherencia, 3) cohesión y 4) léxico. En relación con la *adecuación*, se especifica que la comunicación escrita tiende a utilizar

un registro más estándar de la lengua asociado al uso público del lenguaje y al tratamiento de los temas con un alto grado de formalidad. En relación con la *coherencia*, las producciones orales tienen una selección menos rigurosa de temas y se producen digresiones, repeticiones y reiteraciones. Asimismo, la estructura del lenguaje oral es más abierta, no tiene formatos canónicos porque el hablante la construye más libremente. En cambio, en las producciones escritas la selección y organización de la información es más rigurosa, el autor tiende a destacar la información relevante y a evitar las digresiones y redundancias. Las estructuras de los textos escritos tienden a ser más cerradas y generalmente responden a estereotipos en función del tema tratado o del propósito del autor. En cuanto a la *cohesión*, mientras que en los textos orales la conexión está dada por elementos no verbales (entonación, velocidad, pausas y gestos), en los textos escritos ésta se produce con elementos gráficos (signos de puntuación) y gramaticales, conectores lógicos, sinónimos, uso de pronombres, etc. Además estos elementos siempre se refieren a palabras ya mencionadas en el texto. Por último, el *léxico* del lenguaje escrito presenta mayor densidad conceptual porque utiliza los vocablos en su acepción semántica más formal y precisa, eliminando aspectos propios del lenguaje oral (muletillas, frases hechas, onomatopeyas, repeticiones y palabras hiperónimas).

1.2 – Los procesos que intervienen durante la comprensión lectora

Como vemos, varios son los aportes que nos orientan a desestimar la asimilación de los procesos de comprensión de textos escritos con los procesos de comprensión del lenguaje oral. Siendo así, la especificidad de los procesos de comprensión lectora debería estar incluida en los modelos que analizan los procesos de lectura. En esta línea de análisis se ubica la propuesta de Just y Carpenter (1987). Estos autores han señalado que la lectura es un proceso complejo que se da a diferentes niveles de procesamiento: el *reconocimiento de la palabra*, el *análisis sintáctico*, el *procesamiento semántico* y el *procesamiento referencial*. En el primer nivel, el lector debe reconocer las palabras codificando los patrones gráficos que las conforman y accediendo al diccionario interno que le permite asignar el significado. En un segundo nivel (sintáctico), se analizan las relaciones gramaticales entre las palabras que conforman las frases y oraciones del texto. Por su parte, el procesamiento semántico permite al lector inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración. En este proceso, el mensaje de la oración se integra con los conocimientos del lector, lo que se

amplía y extiende al siguiente, el nivel referencial, ya que implica la construcción de una representación de los objetos del mundo a los que el texto hace referencia. Por lo tanto, desde este modelo, el procesamiento en los diferentes niveles utiliza información visual, lingüística y conceptual (volveremos más adelante sobre los diferentes niveles para explicar más profundamente sus características).

Junto a este planteamiento, son varios los modelos que han intentado dar cuenta de los procesos de comprensión. Básicamente, estos intentos de descripción del procesamiento son bastante semejantes pero difieren en algunos aspectos, como pueden ser los criterios utilizados para organizar los numerosos subprocesos que se ponen en juego o las diferencias que se reconocen en el modo en que se realiza el procesamiento. Por ejemplo, Perfetti (1985) ha elaborado un modelo en el que distingue: 1) los procesos léxicos, 2) los procesos locales que incluyen la codificación semántica de la palabra y el análisis sintáctico y 3) los procesos de integración semántica que implican la elaboración de una representación del significado del texto. Por su parte, Cuetos Vega (1996) distingue los procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. En una descripción más reciente García Madruga, Gómez Veiga y Carriedo (2002) plantean que el resultado final de la comprensión supone un complejo proceso de codificación y manipulación de la información que incluye tres grandes subprocesos intermedios: el reconocimiento de palabras y acceso al léxico, el análisis sintáctico y el análisis semántico-pragmático.

De acuerdo con esta línea de análisis, presentamos a continuación una descripción más detallada de los subprocesos mencionados discriminando en nuestra enumeración: 1) los procesos más cercanos a la entrada sensorial y que incluyen la resolución de los aspectos perceptivos; 2) el procesamiento léxico que supone la identificación de las palabras; 3) el procesamiento sintáctico en el que se establecen las relaciones gramaticales entre las palabras dentro de cada oración y 4) el procesamiento semántico, en el que nos proponemos describir la compleja actividad mental asociada a la posibilidad que tienen el lector de elaborar una representación del sentido global del texto.

1.2.1. Los procesos perceptivos

Según Cuetos Vega (1996), el procesamiento perceptivo es el que posibilita extraer los signos gráficos para su posterior identificación. Se sabe que cuando leemos

un texto los ojos avanzan dando pequeños saltos, denominados movimientos sacádicos, los cuales se alternan con momentos de fijación (Mitchell, 1982). Es decir, durante la lectura una persona fija su mirada en un fragmento del texto, luego por un movimiento pasa al fragmento siguiente, en el cual sus ojos se fijan por un nuevo intervalo de tiempo. Hay investigaciones que han intentado dar cuenta de la duración de ambos momentos. Aquellos estudios que se orientaron a conocer la amplitud, duración y dirección de los movimientos sacádicos comprobaron que las fluctuaciones en dichos aspectos no son arbitrarias, sino que están influenciadas por características del texto. Por ejemplo, las palabras largas o poco frecuentes producen fijaciones más largas que las cortas y frecuentes (Just y Carpenter, 1980), los verbos principales consumen más tiempo en relación con otras palabras similares de la oración (Rayner, 1977). Asimismo, la dificultad de la lectura disminuye la longitud de los saltos y aumenta la duración de las fijaciones, por ello, el comienzo de un tema nuevo supone un tiempo de fijación extra (Just y Carpenter, 1980).

Estos datos nos permiten ya poner en discusión un aspecto que ha dado lugar a posiciones antagónicas: la independencia de cada uno de los múltiples procesos que intervienen en la comprensión o su funcionamiento interdependiente. Ambas posiciones han dado lugar a las dos concepciones que hasta ahora se han manejado al respecto: *la modular y la interactiva*.

La concepción modular deriva de la teoría modular de la mente de Fodor (1983) que propone que la vida mental es posible gracias a la actividad conjunta de varios procesadores cognitivos llamados módulos. Estos módulos tienen dos características fundamentales: la especificidad de dominio y la encapsulación informativa. Esta última propiedad propone que un módulo realiza su procesamiento con total independencia de los procesos que se producen en otros módulos del sistema cognitivo. Por su parte, la especificidad de dominio significa que cada módulo acepta sólo un tipo particular de información y de aferencia, en este caso, de los niveles inmediatamente inferiores. Es decir, en estos modelos el flujo de la información es siempre de abajo hacia arriba (de los procesos simples a los complejos). Este autor también plantea que estos módulos son automáticos e innatos; sin embargo, estos dos últimos aspectos han sido cuestionados porque no caracterizan a todo el funcionamiento mental (Ellis y Young, 1988).

En cambio, los modelos interactivos tienen otra concepción, no en relación con la especialización de cada nivel, sino en cuanto a la comunicación que se establece entre ellos. Según esta propuesta, los mecanismos de procesamiento de la información actúan en paralelo y se conectan, interactiva y mutuamente, a través de los diferentes subsistemas por medio de una comunicación bidireccional. Por ello, para estos modelos, el flujo de información puede ser tanto de arriba hacia abajo como de abajo hacia arriba. Además, la información del contexto suele estar disponible para cada uno de los sistemas y, en consecuencia, puede participar en todas las etapas del procesamiento. Desde esta perspectiva, no se conciben operaciones en etapas ordenadas temporalmente en forma serial. Sí es factible sostener que, dentro de esta alternativa, existen módulos especializados, pero ya no se exige comunicación unidireccional entre ellos.

En torno a esta cuestión de la modularidad, la discusión que se ha planteado a nivel del procesamiento perceptivo es si identificamos cada una de las letras que componen la palabra o realizamos una identificación global de la misma gracias a sus contornos o rasgos distintivos. En consecuencia, esta discusión ha generado al respecto dos hipótesis alternativas: una a favor del reconocimiento global de la palabra (cuestionada actualmente como único reconocimiento) y otra que plantea que la identificación de la palabra supone el reconocimiento letra por letra y en forma serial (Just y Carpenter, 1987). Sin embargo, dentro de la concepción interactiva, han surgido otras hipótesis como la de Vellutino (1982) quien plantea que la unidad de percepción que se utiliza (palabra o letra) puede ser relativa y está influenciada por la naturaleza de la tarea, las características de la palabra y las destrezas del lector. Por su parte, McClelland, Rumelhart y Equipo PDP (1992) proponen el modelo de activación interactiva PDP (Procesamiento Distribuido en Paralelo)¹. Según este modelo, en la identificación de las palabras intervienen tres niveles: nivel de rasgos (formados por las líneas que componen las letras), nivel de letras y nivel de palabra. El trabajo de un nivel no termina antes que el otro comience a funcionar, produciéndose así un *procesamiento en paralelo* en el cual la información de los rasgos sirve para identificar las letras y a su vez éstas para identificar las palabras pero también, y al

¹ Los autores mencionados aportaron las primeras teorizaciones acerca del denominado *Procesamiento Distribuido en Paralelo* a las que se reconoce como fundacionales del enfoque que hoy se designa como *conexionismo*. Este enfoque suele reconocerse como uno de los más

mismo tiempo, la información que se va recogiendo de las palabras sirve para identificar las letras y, a su vez, éstas ayudan a reconocer los rasgos. Según García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría (1995) toda explicación del sistema cognitivo para el reconocimiento de palabras debe dar cuenta de este carácter interactivo no pudiéndose sostener una posición en la que el reconocimiento de cada letra corresponde exactamente a un determinado patrón gráfico, sin contar con el contexto de todas las letras de la palabra. Los autores que defienden el funcionamiento interactivo de los procesos conciben que el PDP no sólo se manifiesta a nivel de los subprocesos que identificamos en cada procesamiento (perceptivo, léxico, sintáctico y semántico) sino también entre estos procesamientos entre sí.

No obstante, existe aún un gran debate en torno a las posiciones modulares e interactivas. Según Parodi (2005) esta falta de consenso entre los investigadores se debe a que, en parte, la evidencia empírica disponible no es todavía suficiente. Esto explica la aparición de otras propuestas, ya sean integradoras (Karmiloff-Smith, 1992) o divergentes (Fodor, 2003). Por su parte, Karmiloff-Smith, en el marco de la *"teoría de la redescrición representacioinal"*, establece una relación entre el constructivismo piagetiano y los avances fodorianos. El modelo de redescrición representacional concibe el proceso evolutivo desde un mecanismo de modularización progresiva. Es decir, los individuos muestran un desarrollo progresivo que avanza desde un conocimiento general hacia uno más especializado, cuyo contenido se va transformando de manera paulatina hacia un conocimiento más modular y, relativamente, más encapsulado. Por su parte, Fodor (2003) plantea que la complejización del tema se debe a que no existe un consenso definitivo acerca de lo que significa una concepción modular de la cognición humana lo que provoca que, en el marco de las ciencias cognitivas, se relacione con la tesis de la modularidad un gran número de cosas muy distintas. En esta obra más reciente, Fodor insiste sobre la posibilidad de que la mayor parte del conocimiento humano sería de naturaleza modular. Esta opción, que se ha denominado *"modularidad masiva"*, sigue sosteniendo que, para cada tipo de problema o tarea que debe resolver un individuo, existe un procesador específico y encapsulado. No obstante, Fodor también se muestra dubitativo respecto a esta posición porque reconoce que no existen, hasta el momento, pruebas convincentes sobre su existencia.

actuales y prometedores dentro de la perspectiva.

1.2.2. Procesamiento léxico

Siguiendo de nuevo a Cuetos Vega (1996), una vez identificadas las letras que componen la palabra, el siguiente paso es recuperar el significado de la misma. Por su parte, Just y Carpenter (1987) reconocen en este procesamiento dos subprocesos: 1) la codificación de la palabra, es decir, la conversión de los símbolos escritos en una representación perceptiva y 2) acceder al significado de esa palabra. Como podemos constatar, si bien hay cierta unidad de criterio a la hora de identificar todos los procesos que intervienen en la lectura, no siempre se organizan de la misma forma.

Uno de los aspectos más discutidos, en relación con este nivel de procesamiento, ha sido la inevitable mediación de la recodificación fonológica en el reconocimiento de las palabras. Numerosas investigaciones (Morton, 1980; Morton y Patterson, 1980; Ellis, 1984; Patterson y Shewell, 1987; citados por Cuetos Vega, 1996) confirmarían la existencia de dos vías para acceder al significado de las palabras escritas, poniendo así en cuestión la existencia de una única (y siempre presente) vía de codificación fonológica. Una de las rutas de acceso al significado de palabras escritas es la denominada *visual o léxica*. Esta ruta supone las siguientes operaciones: a) análisis visual de la palabra, b) comparación de ese análisis con el almacén de representaciones ortográficas o "léxico visual" para identificar esa palabra y c) activación de la correspondiente unidad de significado situada en el "sistema semántico". La otra vía o ruta de acceso al significado de la palabra escrita es la *fonológica*. Las operaciones en este caso son: 1) análisis visual de las letras que componen la palabra, 2) recuperación de los sonidos asociados a través del mecanismo de conversión grafema-fonema (MCGF) y representación de los mismos en un "léxico auditivo" y 3) activación del significado correspondiente en el sistema semántico.

A nivel del procesamiento léxico, también se han planteado discusiones acerca de la influencia del contexto, es decir, si este procesamiento es autónomo o es interactivo. Como mencionamos en el apartado anterior, García Madruga y otros (1995) insisten en el carácter interactivo del sistema y plantean que la complejidad de los procesos que estamos tratando se deriva de que el carácter interactivo de los mismos no se reduce sólo a la interacción entre los diferentes niveles de procesamiento, sino que también actúa dentro de cada nivel. El modelo de Van Dijk y

Kintsch (1983) -que luego abordaremos más profundamente- también defiende el carácter interactivo de este nivel de procesamiento.

Particularmente nos interesa destacar los estudios que analizan la interacción del procesamiento léxico con la determinación del significado de la palabra. Para que un lector pueda realizar la codificación semántica de la palabra es necesario que disponga de la representación del significado de esa palabra en la memoria y que la adapte según el contexto en el que se encuentra. Por lo tanto, ambos aspectos serían necesarios para lograr una adecuada codificación semántica de la palabra. Perfetti (1985) plantea que los sujetos de buena comprensión no sólo conocen más palabras, sino que también tienen una representación más elaborada de su significado en la memoria. Desde este punto de vista, los buenos lectores serían aquellos que conocen más palabras y que saben más cosas sobre ellas. No obstante, este mismo autor afirma que el conocimiento tiene pocas posibilidades de influir en el procesamiento léxico porque este se produce a una gran velocidad. Aunque, por otro lado, Stanovich y West (1981) puntualizan que la facilitación contextual en el reconocimiento de palabras es mayor para los malos lectores porque estos realizan un reconocimiento de las palabras más lento, lo que permitiría que el mecanismo atencional consciente actúe y proporcione algún tipo de facilitación como resultado de la información contextual. Desde este punto de vista, los buenos lectores, a medida que van adquiriendo una mayor fluidez, prescinden de la facilitación del contexto semántico de la frase en el reconocimiento de las palabras porque el procesamiento léxico va siendo cada vez más automático y, por consiguiente, más rápido.

No obstante, existen otros enfoques al respecto. Long, Oppy y Seely (1994) observan que todos los lectores (buenos y malos) son sensibles al contexto en el que aparece una palabra porque, en las investigaciones realizadas por estos autores sobre homónimos, ambos grupos (buenos y malos lectores) fueron más rápidos en las respuestas de decisión léxica apropiadas al contexto en relación con las inapropiadas. Sin embargo, Gernsbacher y col. (Gernsbacher, Varner y Faust, 1990 y Gernsbacher y Faust, 1991) sugieren que hay diferencias importantes entre los buenos y malos lectores en el modo de elaborar el significado de la palabra. Estos autores también trabajaron en sus investigaciones con pruebas de decisión léxica sobre homónimos y observaron que, después de que el significado contextual de la palabra es establecido, los buenos lectores pueden eliminar rápidamente los significados inapropiados,

mientras que los malos lectores son más lentos para operar dicha eliminación. Desde este punto de vista, buenos y malos lectores podrían acceder a todos los significados de las palabras pero, mientras los buenos lectores son capaces de suprimir rápidamente aquellos no apropiados al contexto, los malos lectores mantendrían activados todos. Kintsch relaciona estos resultados con su análisis de los procesos de identificación léxica en el marco de su *modelo de construcción-integración* (1988, 1992 y 1998). Si bien presentaremos este modelo en el próximo capítulo, adelantamos aquí que para determinar el significado de las palabras, la influencia del contexto es más decisiva en la fase de integración (en la medida que se desactivan los significados no apropiados activados en la fase de construcción). Por ello, Kintsch (1998) analiza los resultados de Gernsbacher y col. según el modelo de construcción-integración. En el marco de este modelo, los resultados mostrarían que, en el proceso de integración, los buenos lectores eliminan totalmente la activación de las asociaciones contextualmente inapropiadas con el homónimo; mientras que, en los lectores menos hábiles, esas asociaciones no serían totalmente suprimidas.

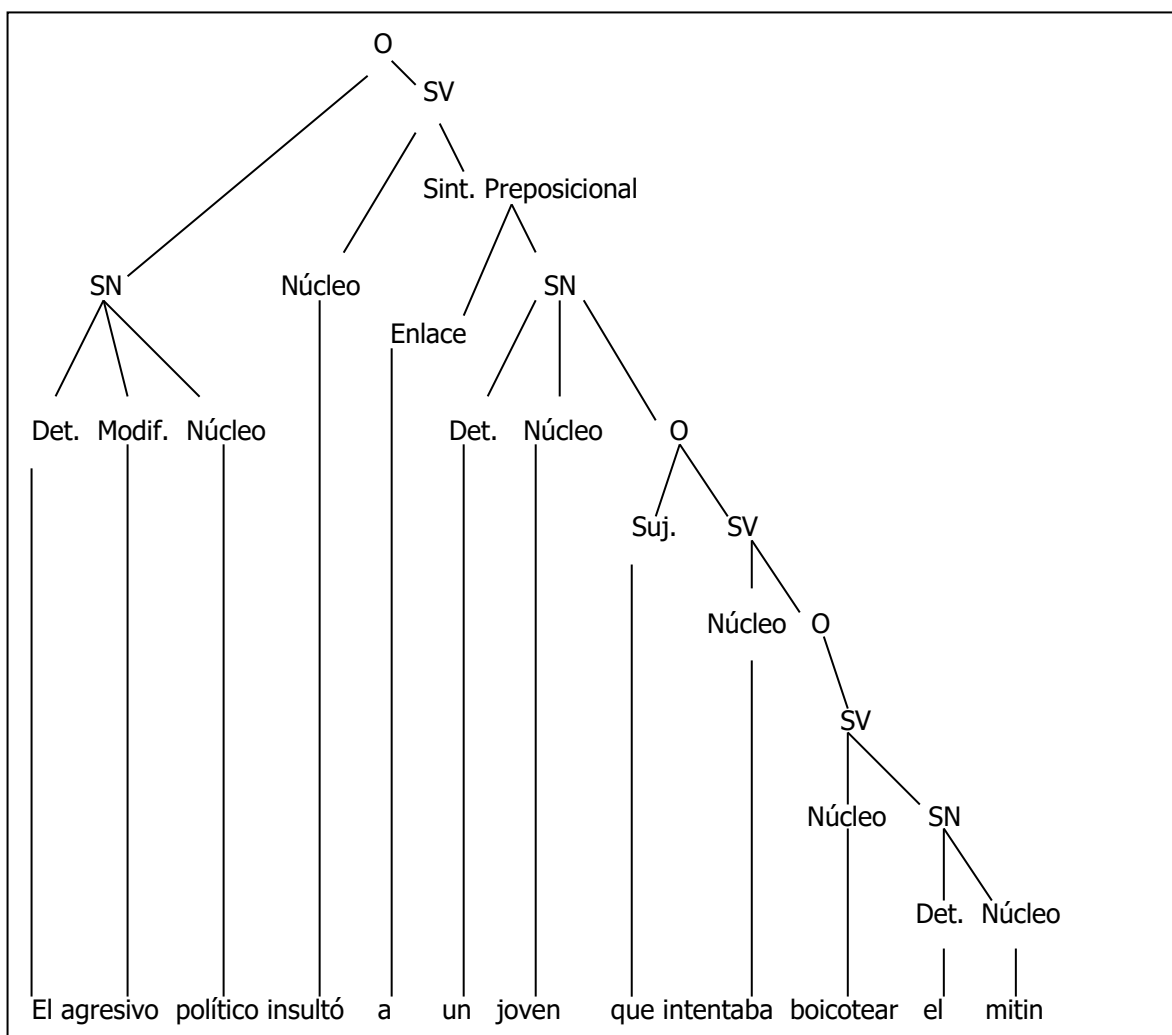
Los datos aportados hasta aquí nos permiten comprender la importancia del procesamiento léxico durante la lectura. No obstante, si bien el procesamiento léxico es un componente necesario para comprender un mensaje escrito, no es suficiente. El mensaje no se transmite a través de las palabras aisladas sino que lo encontramos en la relación que se establece entre dichas palabras. Para ello, es necesario el nivel de procesamiento que analizamos a continuación.

1.2.3. Procesamiento sintáctico

El analizador sintáctico identifica las relaciones gramaticales entre las palabras de una oración. Poder percibir estas relaciones estructurales posibilitará transformar las cadenas de palabras en una representación semántica. En la *Figura 1.1* hemos incluido un ejemplo que permite comprender la complejidad del procesamiento sintáctico a partir de una oración relativamente sencilla: "*El agresivo político insultó a un joven que intentaba boicotear el mitin*". En esta oración, es necesario que el lector identifique a *El agresivo político* y a *un joven* como sintagmas nominales. Además debe asignar a estos sintagmas funciones diferentes (el primero como sujeto y el segundo como objeto, construyendo la estructura sintáctica sujeto – verbo – objeto). Asimismo, tiene que identificar la oración subordinada *que intentaba boicotear el mitin*

y conectarla con *joven*, como así también debe relacionar el adjetivo *agresivo* con el nombre con el que se relaciona.

Figura 1.1 *Diagrama en forma de árbol que representa la estructura sintáctica de la oración ejemplo* (tomado de García Madruga y col., 1995)



El análisis sintáctico es posible gracias el uso de una serie de claves. Cuetos Vega (1996) menciona las más importantes:

- *Orden de las palabras.* En castellano, si no hay ninguna preposición o término que indique lo contrario, siempre el primer nombre funciona como sujeto y el segundo como objeto. Por ejemplo: Pedro saludó a Juan.
- *Palabras funcionales.* Estas palabras (conjunciones, preposiciones, artículos, etc.) juegan un papel principalmente sintáctico porque

generalmente indican que una nueva unidad sintáctica está comenzando. (Por ejemplo, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal).

- *Significado de las palabras.* El significado de las palabras es en ocasiones la clave para conocer el papel sintáctico de ese término. En muchos casos la ambigüedad de una oración puede solucionarse con el significado de las palabras.
- *Signos de puntuación.* Las comas y los puntos, por ejemplo, son importantes porque sirven como claves para identificar y segmentar los componentes del texto.

Ahora bien, si estas son las pistas que principalmente se tienen en cuenta para el análisis sintáctico, habría que preguntarse cómo se lleva a cabo de hecho ese procesamiento. También a este nivel existen investigaciones que se inscriben en el debate autonomía/interacción. Diversos estudios han arrojado resultados favorables a cada una de ambas posturas, sin que hasta el presente exista evidencia definitiva a favor de una de ellas y en contra de la otra. Molinari (2000) plantea que esta situación tiene un lado positivo, aunque parezca desalentadora, porque es un estímulo para la búsqueda de nuevas tareas experimentales y, especialmente, para la realización de nuevos estudios translingüísticos. Estos últimos resultan de especial interés si tenemos en cuenta que la posibilidad de generalizaciones teóricas ha estado hasta ahora limitada por el hecho de que la mayor parte del trabajo de investigación de los últimos años se ha centrado en el idioma inglés.

En cuanto a la posición modularista, datos que han aportado las investigaciones neuropsicológicas han apoyado la existencia de un analizador sintáctico que funciona con independencia del análisis semántico. En particular, ha sido el estudio de pacientes afásicos de Broca el que ha permitido proponer el carácter modular de los analizadores sintáctico y semántico. Los afásicos de Broca conservan el léxico y los conocimientos del mundo pero tienen alterado el procesamiento sintáctico; por ello, sólo pueden realizar el análisis sintáctico en las oraciones donde este aspecto está claramente explicitado por el componente semántico. Sin embargo, actualmente, la posición más aceptada, en cuanto al procesamiento sintáctico, no es la de una rígida autonomía de la sintaxis, al estilo de la propuesta por Forster (1979). En este sentido, Mitchell (1987) propone un sistema de análisis sintáctico en el que identifica dos estadios

relativamente independientes: en el primer estadio, el analizador sintáctico construye una estructura sintáctica hipotética y luego, en el segundo estadio, se evalúa esa opción con la ayuda de la información semántica y pragmática. Cuando existe disonancia entre los productos de ambos procesadores, el sintáctico y el semántico, éste censura al primero eliminando la estructura sintáctica no aceptable, lo que provocaría que el procesador sintáctico realice un nuevo análisis de la oración. Esta característica del procesador sintáctico se conoce como "*garden path*" (callejón sin salida). Según la teoría del *garden path* (Frazier y Rayner, 1982; Rayner, Carlson y Frazier, 1983), el procesamiento sintáctico se realiza inicialmente en forma autónoma, de forma tal que cada nueva palabra se asocia inmediatamente a la estructura sintáctica en curso de elaboración. En consecuencia, el lector elabora una única interpretación, ignorando la otra, y sin esperar el fin de la oración. Cuando aparece la disonancia, el lector debe releer la oración, lo que experimentalmente puede comprobarse por el control de movimientos oculares. Precisamente el comportamiento del *garden path* consiste en movimiento oculares regresivos al llegar a cierto punto de la oración.

Por su parte, los enfoques interactivos plantean que todas las alternativas sintácticas se conciben en forma paralela, por lo tanto, es el analizador semántico el que elige entre ellas. Los modelos teóricos aportados por Van Dijk y Kintsch, que analizaremos en el próximo capítulo, se ubican en este enfoque al concebir un sistema cognitivo que trata de dar sentido a los datos tan pronto como le sea posible; por lo tanto, este carácter inmediato refuerza la necesidad de un sistema cuyos procesos funcionan interactivamente. Es decir, cada procesamiento no espera a que finalice el anterior porque funcionan en paralelo.

Otro factor importante a destacar es el esfuerzo que implica, para el sistema cognitivo, la posibilidad de atender al mismo tiempo a los diferentes procesos. Esto es especialmente relevante en relación con la enseñanza de la comprensión, porque obliga a considerar las diferencias individuales que pueden darse en relación con el particular modo en que se despliegan los innumerables procesos que intervienen en la comprensión de textos. Por otro lado, se vuelve a reforzar la importancia que tiene en el proceso lector de los adultos el logro de una suficiente automatización de aquellos procesos más superficiales, en cuanto permitirán dejar disponibles los recursos

cognitivos necesarios para la construcción de representaciones semánticas lo más precisas y profundas posibles.

Un aspecto que se ha señalado (Just y Carpenter, 1992) es el esfuerzo que implica para la memoria operativa ofrecer los recursos (de procesamiento y almacenamiento) necesarios para los diferentes procesos; es decir, para posibilitar su funcionamiento coordinado y conectar las representaciones que la mente va construyendo en función del discurso textual. Just y Carpenter (1992) han llamado la atención sobre el hecho de que la naturaleza interactiva del proceso pueda verse restringida por las limitaciones de la memoria operativa de los sujetos; ya que, presumiblemente, los lectores con menor capacidad de memoria operativa se verían forzados a realizar un procesamiento del texto más modular. Esto implicaría que, aunque la interacción esté posibilitada por el modo de funcionamiento del sistema cognitivo, dicha interacción se puede ver comprometida por la insuficiencia en algunos sujetos de este recurso básico. Dada pues la particular relevancia de la memoria operativa en el proceso de comprensión, retomaremos su análisis en el capítulo siguiente.

1.2.4. Procesamiento semántico y referencial

Habiendo llegado a este punto del desarrollo en el que hemos abordado los aspectos léxicos y sintácticos, se hace necesario describir el procesamiento semántico del texto. En el análisis de los aspectos semánticos del discurso debemos discriminar, por un lado, el procesamiento que es complementario de los niveles analizados hasta el momento, (es decir, los que se producen a nivel de la palabra y la oración y que tratamos en los apartados anteriores) y, por otro lado, el proceso que se despliega para lograr el significado del texto como un todo. En este último caso, los procesos analizados hasta aquí (perceptivos, léxicos y sintácticos) son condición necesaria pero no suficiente para elaborar ese significado global.

Para encarar el procesamiento semántico del texto como un todo, es necesario que el lector previamente construya una representación del contenido en unidades elementales de significado. Existen modelos de comprensión lectora que proponen la codificación proposicional como base para el análisis semántico del texto, es decir, consideran las "proposiciones" como las unidades básicas de significado. Carriedo (1992) cita una serie de estudios que comprueban no sólo la realidad psicológica de

las proposiciones, sino también su valor como unidades de significado desde el punto de vista lingüístico. Por ejemplo, Lesgod (1972) y Wanner (1975) comprobaron que, en estudios de recuerdo guiado, se recuerdan mejor palabras que pertenecen a la misma proposición que palabras que pertenecen a distintas proposiciones. Por su parte, Buschke y Schaier (1979); Goetz, Anderson y Shallert (1981) y Kintsch (1974) demostraron que, en estudios de recuerdo libre, las unidades proposicionales tienden a recordarse como un todo. Por otra parte, Forster (1979) y Graesser, Hoffman y Clark (1980) observaron que el tiempo de lectura se incrementa a medida que aumenta la complejidad proposicional de las frases.

No obstante, se han mantenido numerosas discusiones acerca de cuál es el resultado final de la comprensión, es decir, qué tipo de representación elabora la mente al intentar otorgar sentido al texto como un todo. Por ello, se han formulado una diversidad de modelos acerca de la comprensión. Estos modelos ofrecen, en algunos casos, arquitecturas similares pero, en otros casos, parten de supuestos epistemológicos diferentes. Así, en los últimos años, han surgido una gran diversidad de modelos de comprensión textual (Van Dijk y Kintsch, 1978, 1983; Kintsch 1988, 1998, 2002; Gernsbacher, 1990, 1996; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 1997; Goldman y Van Oestendorp, 1999; De Vega y Cuetos, 1999, entre otros). Está más allá de los objetivos del presente trabajo presentar exhaustivamente a todos ellos. Por nuestra parte encargaremos, en un primer momento, la discusión acerca de la naturaleza de la representación mental que se forma durante la comprensión para luego presentar, de manera general, algunos de los modelos citados anteriormente. Esta presentación general se complementará con la profundización que haremos en el capítulo siguiente sobre los aportes de Van Dijk y Kintsch.

Una serie de investigaciones han intentado comprobar que el resultado final de la comprensión es la elaboración de un modelo mental. Garnham (1981) plantea que la representación mental de un texto no es proposicional, sino que es una representación de los hechos descritos en el texto. Este autor considera que, tanto el nivel semántico como sintáctico son necesarios para determinar el significado del texto; sin embargo, ninguno de los dos serán retenidos en la representación final que construye el lector. Garnham afirma que los textos se representan a través de modelos mentales que son estructuralmente semejantes con el mundo real o imaginario presentado en el texto. Es decir, intenta demostrar la hipótesis de que la

representación de un texto está organizada alrededor de la representación de hechos, más que sobre la expresión lingüística que describe a esos hechos. Por ello, a esta representación también se la ha denominado modelo referencial o situacional. Esta idea es compartida por aquellos autores a favor de la teoría de los modelos mentales (Jonson-Laird, 1983; Glenberg, Meyer y Lindem, 1987).

Glenberg, Meyer y Lindem (1987) plantean que los modelos mentales son el resultado de una actividad constructiva que implica una continua interacción entre el texto y los conocimientos del lector sobre los textos y sobre el mundo. Estos autores realizan una caracterización de los modelos mentales planteando que estos son: *perceptivos*, porque integran información de diferentes modalidades sensoriales, de manera que el modelo mental de una situación descrita por un texto no es de una clase diferente al modelo mental que se forma cuando se es testigo de esa situación; *actualizables*, porque la representación se va modificando por la incorporación de nueva información; *manipulables*, en la medida que partes de la representación pueden ser reorganizadas e integradas con otras partes para crear nuevas relaciones y, finalmente, *funcionales*, en referencia a la guía que suponen para la interpretación del texto evaluando la coherencia textual y controlando la construcción de inferencias.

Por otro lado, las investigaciones de Van Dijk y Kintsch (1978, 1983) describieron un modelo que ya podemos denominar *clásico*, por la importancia que ha tenido durante los últimos veinticinco años en la investigación cognitiva orientada a analizar los procesos de la comprensión y su enseñanza en el ámbito educativo. Si bien profundizaremos en el próximo capítulo la teoría de estos autores, nos interesa aclarar aquí que el modelo propuesto se caracteriza por ser de orden proposicional y estratégico. La orientación estratégica y de corte dinámico sostiene que existe interacción permanente entre los diversos niveles y procesamientos involucrados. Además, los autores plantean claramente la naturaleza inferencial del proceso de comprensión. Aportan la idea de que el resultado de la comprensión global de un texto supone la elaboración, por parte del lector, de una representación mental en la cual pueden distinguirse varios niveles: entre ellos el nivel de *representación semántica* y el nivel de *representación situacional*. La representación semántica supone la elaboración de la *microestructura* (conjunto de proposiciones o ideas que contiene el texto y que se encuentran relacionadas entre sí mediante la repetición de argumentos) y la *macroestructura* (representación semántica del significado global del texto, constituida

por un conjunto de macroproposiciones que contienen la información relevante del texto). Por su parte, la representación situacional integra la información semántica del texto con los conocimientos previos del sujeto. Por lo tanto, es un modelo que también señala el carácter interactivo del proceso de comprensión, en la medida que supone la integración entre los contenidos del texto y los conocimientos del lector. Volveremos más adelante sobre los niveles de representación para explicarlos más profundamente y analizar su proceso de formación durante el desarrollo cognitivo.

Por su parte, la amplia elaboración teórica desarrollada por Kintsch lo ha llevado a proponer un modelo más complejo e integrador que el anterior y que el autor ha denominado "modelo de *construcción – integración*" (1988, 1992 y 1998). A través de este modelo, el autor explica fundamentalmente los procesos que posibilitan la integración de los contenidos del texto con los conocimientos del lector. Si bien analizaremos más profundamente este modelo en el siguiente capítulo, a modo de presentación general, mencionamos que en este nuevo aporte Kintsch adopta, en parte, una arquitectura conexionista de la cognición (red neuronal); pero además incorpora un nivel de representación simbólico proposicional. Esta integración ha llevado a que sea conocido como un modelo híbrido en la medida que combina dos posturas diferentes (conexionismo y simbolismo proposicional).

Otros autores han aportado la teoría denominada construccionista, propuesta por los estudios de Graesser, Gernsbacher y colaboradores (Graesser, Singer y Trabasso, 1994; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 1997; Graesser y Bertus, 1998 y Otero, León y Graesser, 2002). En un principio, Graesser, Singer y Trabasso (1994), establecieron los tipos de inferencias que se generan durante la comprensión de un texto narrativo indicando que dichas inferencias y el contenido del modelo de situación son sistemáticamente influenciados por los propósitos del lector. Además, los autores argumentaron que las predicciones de la teoría en relación con los textos narrativos son factibles de operar con otros tipos de textos. En efecto, Graesser, Gernsbacher y Goldman (1997) sostienen que la teoría tiene un gran potencial predictivo y que no sólo sería aplicable a la narración. Según Parodi (2005), uno de los supuestos de la teoría construccionista es lo que los autores denominan "*search after meaning*" que podría traducirse como "la búsqueda en pos del significado". Este supuesto otorga gran importancia al rol activo del lector, es decir, a los objetivos y propósitos de lectura, así como también a los conocimientos previos. Los supuestos aportados

específicamente por este modelo plantean que los objetivos del lector delimitan y determinan el conjunto de procesos inferenciales generados rutinariamente durante la comprensión. Un postulado central y distintivo es que los lectores buscan intencionalmente elaborar inferencias que den coherencia y explicación a los hechos del texto pero, en esa elaboración, las intenciones del lector tienen un carácter decisivo.

En una propuesta muy ligada a la anterior, Snow (2002) plantea la necesidad de conceptualizar el proceso de comprensión desde la interacción de cuatro componentes: las características del lector, el texto, las actividades de comprensión y el contexto sociocultural. Según el autor, estos factores casi nunca operan de manera aislada y, por lo tanto, es necesario considerar las posibles interacciones entre los atributos que se asocian con ellos para comprender los procesos de comprensión en la lectura en forma más completa.

Zwaan y un grupo de investigadores (Zwaan, Langston y Graesser, 1995; Zwaan, Magliano y Graesser, 1995; Zwaan, 1999; Magliano, Zwaan y Graesser, 1999) proponen un modelo de comprensión a través del cual es posible catalogar acontecimientos del texto. Esta propuesta permite explicar la elaboración que hace el lector de un modelo de situación múltiple durante la comprensión de textos narrativos, en el cual, el lector controlaría cinco grandes dimensiones conceptuales: 1) protagonista (personajes y objetos); 2) temporalidad; 3) espacialidad; 4) causalidad y 5) intencionalidad (metas). En un texto narrativo, el desarrollo de un acontecimiento puede tener discontinuidades en más de una de estas cinco dimensiones. Zwaan, Langston y Graesser (1995) afirman que el tiempo de lectura de un acontecimiento explícito en una narración aumenta en función del número de dimensiones con discontinuidades y que cada dimensión tiene su propio impacto en el tiempo de lectura. Investigaciones posteriores (Zwaan 1996, 1999; Magliano, Zwaan y Graesser, 1999; Madden y Zwaan, 2003) confirmaron estos supuestos al comprobar que los lectores elaboran un modelo de situación en el que se controlan las cinco variables presentadas más arriba. Con este modelo, volvemos a comprobar la interactividad entre los procesos desplegados por el lector y las características del texto en la comprensión.

Al comienzo del presente apartado, anticipamos que en los últimos años han surgido varios modelos que intentan explicar las representaciones que elabora la mente cuando intenta otorgar sentido al texto como un todo. El análisis realizado hasta aquí nos permite comprobar, a modo de síntesis, la persistencia de algunos supuestos que fueron aportados originariamente por los desarrollos teóricos de Van Dijk y Kintsch. En efecto, la mayoría de los modelos presentados comparten algunos supuestos, entre los cuales nos interesa destacar dos especialmente. Por un lado, el carácter interactivo del proceso de comprensión, en el cual se distinguen fuentes de información aportadas por el texto (estructura, vocabulario, contexto pragmático del mensaje) y por el lector (propósitos de lectura, conocimiento previo genérico del lector y experiencias episódicas). Por otro lado, los niveles cognitivos que pueden discriminarse en la representación del texto. En efecto, hemos mencionado numerosas investigaciones que comprueban la necesidad de reconocer la existencia de diferentes niveles en la representación que elabora el lector durante la comprensión.

En el desarrollo del presente capítulo, hemos mencionado en varias oportunidades nuestro interés en profundizar (en el próximo capítulo) los aportes de Van Dijk y Kintsch. La intención de analizar especialmente la propuesta de los mencionados autores no sólo se fundamenta en la conclusión presentada en el párrafo anterior. En efecto, consideramos que, además de lo ya expuesto, Van Dijk y Kintsch aportan un modelo teórico más global acerca de la estructura cognitiva general implicada en la comprensión, aspecto que refuerza el potencial explicativo del modelo. Por otra parte, algunos de los desarrollos teóricos de estos autores son los que, principalmente, sustentan la particular investigación desarrollada en el presente estudio. En este sentido, estamos de acuerdo con lo planteado por Kintsch acerca de la importancia de encontrar descripciones teóricas útiles más que intentar conocer "la verdad" sobre nuestras mentes. Éste es otro sentido que refuerza la importancia de profundizar en los aportes teóricos de los mencionados autores: la utilidad encontrada en el modelo teórico de Van Dijk y Kintsch para justificar el diseño de la intervención educativa que intentamos validar en el presente estudio. Dedicaremos entonces el próximo capítulo a la profundización anticipada.

Capítulo 2 – HACIA UNA TEORÍA HOLÍSTICA DE LA COMPRENSIÓN DE TEXOS. LOS APORTES DE KINTSCH Y VAN DIJK

Walter Kintsch y Teun van Dijk han desarrollado a partir de los años setenta numerosos aportes que han posibilitado la elaboración de un cuerpo teórico explicativo de los procesos implicados en la comprensión del discurso, especialmente de las características de la representación mental que el sujeto construye durante la lectura (Van Dijk, 1972, 1977, 1978; Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1974, 1988, 1992, 1998). Nuestra intención es describir, por un lado, los aspectos fundamentales de estos desarrollos teóricos y, por otro lado, incorporar los estudios e investigaciones que a lo largo de estos años han ido actualizando y reformulando los propios supuestos de la teoría.

El primer modelo de Kintsch acerca de la comprensión de un texto (1974, 1975) propone un sistema jerárquico de representación del contenido semántico del texto. En este modelo el significado se representa a través de la *base del texto* que consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos. En la Figura 2.1 vemos la representación del contenido semántico del texto utilizando un sistema de análisis proposicional.

Un hecho experimental básico comprobado y enfatizado por Kintsch es que el recuerdo de los contenidos de un texto depende del nivel que ocupen dentro de su estructura jerárquica. Este llamado "*efecto de los niveles*" provoca que las ideas más importantes (las que ocupan una posición más alta en esa estructura jerárquica) sean más fácilmente recordadas que aquellas que tienen una posición más baja. Aunque el modelo inicialmente propuesto daba cuenta de este hecho, fue un modelo criticado -tal y como retomaremos más adelante-, por estar excesivamente centrado en el texto y por descuidar los aportes del sujeto al proceso de comprensión.

Figura 2.1. Ejemplo de texto, base del texto y estructura jerárquica (Kintsch, 1975)

Texto: La turbulencia se forma en el borde de un ala y crece en fuerza sobre su superficie, contribuyendo a levantar el avión supersónico.		
Base del texto		Diagrama
<i>Proposiciones</i>		
1. (FORMA, TURBULENCIA)	1er. Nivel	1
2. (LOC: EN, 1, BORDE)		/ \
3. (PARTE DE, ALA, BORDE)	2do. Nivel	7 4 2
4. (CRECE, TURBULENCIA, FUERZA)		
5. (LOC: SOBRE, 4, SUPERFICIE)		
6. (PARTE DE, ALA, SUPERFICIE)	3er. Nivel	8 5 3
7. (CONTRIBUYE, TURBULENCIA, LEVANTA, AVIÓN)		/ \
8. (SUPERSÓNICO, AVIÓN)	4to. Nivel	6

Paralelamente a estos estudios, el lingüista holandés Van Dijk (1972, 1977, 1978) venía desarrollando una teoría general del texto llamada *Ciencia del Texto*. La colaboración entre ambos autores resultó muy fructífera en la medida que aportó la descripción de un modelo holístico sobre la comprensión de textos. La potencia de este nuevo modelo se refleja en las numerosas investigaciones que ha sustentado en los últimos años, las cuales no sólo han buscado completar y perfeccionar el modelo, sino que también se han orientado a validar intervenciones eficaces para favorecer la comprensión lectora.

Estos autores plantean como aspecto central del modelo (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983) que es necesario concebir la comprensión de textos como un *proceso interactivo* en el que el lector construye el significado interactuando con el texto. Esto quiere decir que es posible abordar el análisis del modelo teórico de Van Dijk y Kintsch enfocándolo desde *las variables que aporta el lector* y desde *las variables que aporta el texto*.

El lector se contempla y se analiza desde la perspectiva de la psicología cognitiva, es decir, desde la concepción de una mente activa que actúa como mediadora procesando los datos de la realidad. En este sentido, será necesario analizar qué representaciones construye la mente en esa mediación a partir de la

información que ofrece un texto escrito. De aquí se desprenden otros dos aspectos centrales del modelo. Por un lado, la mente realiza el procesamiento a partir de su bagaje anterior, es decir, con los conocimientos previos que el sujeto ha construido a partir de su interacción con el mundo. Por otro lado, es importante también el propósito del lector cuando se acerca a un material escrito, porque este propósito condicionará el acto de la lectura y la interpretación del material escrito.

Por su parte, el texto es analizado desde las variables del autor o escritor. Aquí hay también un propósito comunicativo. En este sentido, serán importantes las decisiones que realiza el escritor para lograr su cometido: la comprensión del material por parte del potencial lector. Entre estas decisiones será importante cuidar, especialmente, la organización del discurso y las formas canónicas en la que ese tipo de discurso circula en la sociedad de referencia. Vamos entonces a profundizar la descripción de este modelo tomando cada una de estas perspectivas, es decir, desde los puntos de vista del lector y escritor.

2.1. Las representaciones que elabora el lector durante la comprensión.

Procesos implicados

Uno de los aspectos más críticos, para una teoría que intenta analizar los procesos de comprensión lectora, es poder identificar la naturaleza de la representación mental que tiene lugar durante la comprensión. Los desarrollos de Van Dijk y Kintsch permiten avanzar sobre las características de esa representación. Según Kintsch (1988; Ericsson y Kintsch, 1995) es posible distinguir tres niveles de representación. En primer lugar, la *representación lingüística superficial*, que se elabora a partir de las palabras del texto y de otros elementos constituyentes de la oración. En segundo lugar, *la representación del texto base* o *representación semántica*, que especifica las relaciones semánticas entre los distintos componentes y partes del texto. Y, por último, la *representación del modelo situacional* como resultado final del proceso de comprensión. La idea de sostener la distinción de diferentes niveles lleva a analizar el papel que cumpliría cada uno de ellos en el proceso de comprensión. La función de la representación superficial estaría relacionada con las operaciones de reconocimiento de palabras, necesario para el procesamiento posterior, es decir, serían la base para el procesamiento semántico global del texto. Por consiguiente, a continuación abordaremos este procesamiento semántico analizando sus dos niveles -el nivel de

representación semántica y el nivel de *representación situacional* - en referencia a las investigaciones que sostienen la importancia de discriminar entre ambos y sus posibles relaciones.

2.1.1. La representación semántica

Durante la lectura lo importante es que el sujeto pueda dar cuenta de aquello que el texto intenta transmitirnos. Para ello, es necesario acceder al significado del material textual como una totalidad. Esta totalidad va más allá del sentido individual de cada oración. En el capítulo anterior, analizamos una serie de procedimientos que permiten acceder a la comprensión de la palabra y del sentido de una oración. Identificamos varios procesos: perceptivo, léxico (decodificar la palabra o reconocerla como parte de nuestro léxico interno para poder otorgarle significado) y sintáctico (identificar las claves sintácticas que nos permiten reconocer las relaciones entre las palabras para acceder al significado de la oración). Ahora bien, todo lector va construyendo sentidos a partir de la sucesión de las frases del texto, pero también a partir del texto como un todo. Lo que aquí estamos tratando es, precisamente, el desafío que plantea la comprensión del discurso como totalidad. Hablamos de desafío porque los procesos de elaboración del texto dan cuenta de la potencia de nuestra mente pero también de sus límites. Si leemos un texto de cierta complejidad, nos resulta obvia la dificultad de dar cuenta de toda la información contenida en ese texto. Los alcances limitados de nuestra memoria (especialmente de nuestra memoria operativa) llevan a nuestra mente a funcionar estratégicamente, es decir, a desplegar procedimientos que posibiliten acceder a la comprensión del mensaje escrito compensando los límites de nuestra memoria operativa. Un conjunto de esos procedimientos son los que posibilitan elaborar la *representación semántica*. Pasamos a describir las características de esta representación, y retomaremos luego el papel de la memoria operativa en la comprensión del discurso.

Microestructura y macroestructura

El procesamiento semántico del texto implica, en primer término, la formación de la *microestructura*. En la microestructura se integra la estructura coherente de las proposiciones y sus relaciones, a la manera del primer modelo propuesto por Kintsch y ejemplificado en Fig. 2.1. Según este modelo, la microestructura consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos que están relacionados entre sí por la repetición de argumentos o solapamiento. Teniendo

en cuenta lo ya mencionado sobre el carácter interactivo del modelo de Kintsch y Van Dijk, lo primero que debe elaborar el lector es una microestructura que sea coherente elaborando una red conectada de ideas. Más adelante encaramos al análisis de la evaluación que debe hacer el lector de esta *coherencia local*. Nos interesa aquí remarcar el resultado: la elaboración de una red coherente de proposiciones que incluye los conocimientos e inferencias del sujeto.

A partir de la microestructura, el sujeto elabora la *macroestructura*. La macroestructura está formada por *macroproposiciones* que representan las ideas generales del texto. Estas ideas son construidas por los lectores poniendo en juego una serie de operaciones e integrando los conocimientos previos sobre el tema, sobre los textos y sobre la situación comunicativa. Esta elaboración requiere entonces de un proceso estratégico, en el que el sujeto establece las ideas importantes del texto a partir de sus conocimientos previos y poniendo en juego además las operaciones mentales denominadas *macrorreglas* o *macroestrategias* (Van Dijk 1977, 1978; Kintsch y Van Dijk 1978 y Van Dijk y Kintsch 1983). Estas operaciones permiten organizar y reducir la información de la microestructura del texto describiendo los mismos hechos o ideas de una forma más global. Las macrorreglas descritas por los autores son: *supresión-selección*, *generalización* y *construcción*.² Definimos a continuación cada una de ellas y en el *Cuadro 2.1* incluimos una breve ejemplificación.

1. *Supresión-selección*. En este caso el lector suprime en una secuencia de proposiciones aquellas que no son condición necesaria para la comprensión de las proposiciones subsecuentes. De esta manera el sujeto selecciona las partes del texto que se consideran relevantes para el tratamiento del tema.
2. *Generalización*. Aquí el lector sustituye una secuencia de proposiciones por otra proposición que contiene un concepto inclusivo derivado (inferido inductivamente) de los conceptos de la secuencia de proposiciones, es decir, un conjunto de conceptos se reemplaza por un concepto más general o supraordenado.

² Van Dijk (1977) reconoce en un principio las macrorreglas de la supresión, generalización y construcción. Posteriormente (1978) menciona las macrorreglas de omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. En las obras producto del trabajo conjunto de ambos autores (Kintsch y Van Dijk, 1978; Van Dijk y Kintsch, 1983) las macrorreglas de la supresión-selección se presentan como operaciones complementarias.

3. *Construcción*. El lector reemplaza una secuencia de proposiciones por otra proposición que denota globalmente el mismo hecho o concepto que ha sido presentado en esa secuencia de proposiciones.

Cuadro 2.1. Ejemplos de aplicación de las macrorreglas (realizado a partir de García Madruga y otros, 2002).

Texto	Ejemplo de aplicación	Explicación
<i>Los autobuses son distintos que los coches. Por ejemplo, los autobuses son más grandes que los coches y tienen más ruedas. Además, los autobuses suelen utilizarse para el transporte público y los coches para el transporte privado. Otro ejemplo es que los autobuses son más lentos que los coches.</i>	Supresión-Selección: <i>Los autobuses son distintos que los coches</i>	<i>En el texto, la primera oración da cuenta de todo el texto porque las proposiciones que siguen ejemplifican y aclaran lo que ya se ha dicho. Por ello, en este caso, se seleccionan las proposiciones relativas a la primera oración y se suprime el resto.</i>
<i>A Juan le gusta más un pastor alemán que un gato. También preferiría tener un mastín leonés que un gato. Juan ha dicho a su padre que, incluso, preferiría tener un caniche que un gato.</i>	Generalización: <i>A Juan le gustan más los perros que los gatos.</i>	<i>Si bien el texto no hace referencia explícita a los perros, el lector sabe que las tres razas mencionadas por el texto son perros y que, por lo tanto, pueden ser sustituidas por el concepto más general de "perro".</i>
<i>Rocío se puso a la cola para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se la entregó al portero y compró unas golosinas y un refresco. Se sentó en una butaca cercana a pasillo y esperó a que se apagaran las luces, mientras miraba fijamente la pantalla.</i>	Construcción: <i>Rocío fue al cine.</i>	<i>En este caso, el conjunto de ideas expresadas puede ser resumido en esta breve oración que no está en el texto pero que da cuenta del significado global de todas ellas. Esta oración se extrae del modelo mental que es posible construir a partir de lo que el lector conoce y de la comprensión del texto.</i>

A través del uso de estas operaciones, el lector reduce el número de proposiciones de la microestructura conservando aquellas proposiciones (selección) que son especialmente importantes, desechando otras (supresión) e incluyendo el resto en nuevas proposiciones a través del uso de la generalización y la construcción.

Según Kintsch y Van Dijk (1978), las macrorreglas se aplican bajo el control que ejerce el lector en función de su *propósito de lectura* y de sus *conocimientos previos*. Por ejemplo, dicha aplicación puede ser recursiva según el nivel de síntesis que el lector desee elaborar. El resultado de la aplicación de las macrorreglas es una

estructura jerárquica de diferentes niveles que puede llegar a reducir un texto a unas pocas proposiciones o, inclusive, a una sola proposición.

La coherencia textual

Otro aspecto que el lector debe tener en cuenta es que las representaciones que va construyendo durante la lectura mantengan la *coherencia textual*. Los procesos que buscan mantener la coherencia del texto son inherentes al intento del lector de construir una representación semántica del texto, por lo tanto, será necesario evaluar dicha coherencia a nivel de la microestructura (coherencia local) y de la macroestructura (coherencia global).

El primer modelo de Kintsch y Van Dijk (1978) sobre la elaboración de una base del texto localmente coherente planteaba que el proceso estaba regido por dos principios. El primero sostenía que la representación que elabora el lector debe entenderse como un proceso recursivo que se va incrementando a través de una serie de *ciclos* en cada uno de los cuales se procesa sólo una pequeña parte del texto dadas las limitaciones de la memoria operativa. El segundo principio planteaba que la coherencia semántica podía elaborarse por el *solapamiento* o repetición de argumentos entre las diferentes proposiciones. García Madruga y Cordero (1987) resumen este proceso de elaboración de coherencia local de la siguiente manera:

1. Lo primero que se verifica es la coherencia referencial del texto. El texto es referencialmente coherente cuando hay repetición de argumentos, es decir, solapamiento entre todas las proposiciones. Esto permite acceder al procesamiento posterior. Si se evidencia una "laguna" en la coherencia referencial, el lector recurre al proceso de inferencia añadiendo una o más proposiciones para mantener la coherencia de la base del texto.
2. El proceso antes mencionado no puede ser realizado con la totalidad de la base del texto por la capacidad limitada de la memoria operativa. Por ello, se realiza mediante ciclos agrupando varias proposiciones en cada ciclo.
3. Algunas proposiciones se mantienen en un retén de la memoria de trabajo para que los ciclos puedan ser conectados entre sí. Estas proposiciones permiten lograr la coherencia, si existe algún solapamiento entre sus argumentos y los de las nuevas proposiciones. Si este solapamiento se da, el proceso avanza; si no, el lector recurre al proceso de inferencia para mantener la coherencia.

Por lo tanto, estas hipótesis ofrecen un modelo secuencial, en el que la probabilidad de almacenar y reproducir una proposición dependerá de si ha sido seleccionada para el retén de memoria entre un ciclo y otro. Según este modelo, la selección de las proposiciones para el retén de la memoria a corto plazo se realiza fundamentalmente utilizando dos estrategias. Una es la *recencia*, según la cual es probable que las proposiciones más recientes sean más relevantes para el procesamiento del siguiente ciclo. La otra estrategia se orienta a la *selección* de las proposiciones más conectadas (solapadas) con el resto de proposiciones. Por lo tanto, mediante la aplicación de esta doble estrategia, denominada *leading-edge*, se explica que la probabilidad de que una proposición sea almacenada y después recordada depende del número de veces que haya sido procesada, es decir, si ha sido seleccionada para el retén entre un ciclo y otro. El uso de esta doble estrategia explicaría el "efecto de los niveles", es decir, la mayor probabilidad de recordar las proposiciones que se encuentran en la parte superior de una representación jerárquica de la estructura del texto formada a partir de la coherencia local. El mayor recuerdo de las proposiciones superordenadas se debería a que fueron seleccionadas más veces para el retén de memoria recibiendo un procesamiento mayor que las proposiciones de bajo nivel.

Varios han sido los estudios que han cuestionado la suficiencia de estas hipótesis acerca de la coherencia textual. Los mismos Kintsch y Van Dijk reconocieron su excesiva simplificación y propusieron un nuevo modelo (Van Dijk y Kintsch, 1983) en el que el efecto de los niveles se explicaría a través de nuevas hipótesis, complementarias a la anterior que se basaba en la frecuencia de codificación de una proposición. En efecto, una de esas nuevas hipótesis plantea que no sólo es relevante la *cantidad* de veces que una proposición es procesada sino también su *calidad*, es decir, hay proposiciones que son procesadas porque forman parte de la macroestructura o porque permiten elaborarla. Otra nueva hipótesis pone el acento en las diferencias de recuperación: el lector codifica por igual todas las proposiciones pero su almacenamiento es jerárquico. Por ello, cuando el lector recupera la información lo hace de arriba hacia abajo en esa jerarquía, lo que explicaría que las proposiciones de alto nivel sean mejor recordadas.

Según el nuevo modelo de Van Dijk y Kintsch, la coherencia local se define en relación a la coherencia global del discurso, es decir, el lector evaluaría ambos niveles

de coherencia simultáneamente. Albretch y O'Brien (1993) diseñaron una situación experimental que permitió comprobar también la insuficiencia de la estrategia del *leading-edge*. Según esta estrategia la coherencia global se chequea cuando las estrategias que evalúan la coherencia local no fueron efectivas. Los resultados de Albretch y O'Brien muestran que los lectores siempre evalúan ambos niveles de coherencia -local y global- en su intento de construir una representación coherente del texto. Estos aportes están en la línea de la importancia otorgada por el nuevo modelo de Van Dijk y Kintsch a la macroestructura. En relación con la elaboración de la coherencia semántica, la macroestructura posibilita ejercer un macrocontrol en la organización de las relaciones de coherencia, tanto global como local. Ambas relaciones son fundamentales para la comprensión. Junto a las investigaciones de Van Dijk y Kintsch que atienden especialmente a los aspectos macroestructurales, encontramos los estudios que profundizan la importancia de los aspectos locales en la comprensión de textos. Mas adelante abordaremos estos estudios (Vidal Abarca, 1999; McNamara, 2001 y 2004a y Marín y Hall, 2003) cuando analicemos la influencia de los aspectos microdiscursivos de los textos en el proceso de comprensión.

Hemos mencionado que el carácter interactivo del modelo de Van Dijk y Kintsch da una especial relevancia a la trascendencia que tienen los conocimientos previos del sujeto en el proceso de comprensión. En relación con el tema que estamos tratando, la construcción de la coherencia global implica la proyección de los conocimientos previos del lector sobre la microestructura, proyección que permite elaborar la macroestructura (elaboración que ya hemos explicado) y el significado global del texto. Esto último también refiere al nivel de representación situacional que pasamos a desarrollar en el siguiente apartado.

2.1.2. La representación situacional

Numerosas investigaciones muestran que el resultado final de la comprensión consistiría en la denominada *representación mental o situacional*. Ahora bien, si el resultado final de la comprensión nos muestra este nivel de representación, qué relaciones se conciben entre la macroestructura y la representación situacional. En el capítulo anterior, comentamos la descripción que Garnham (1981) y Glenberg y col. (1987) hacen del modelo mental como resultado final de la comprensión, en referencia únicamente a esa representación situacional. Dentro del marco teórico que estamos desarrollando más profundamente, numerosos estudios han intentado comprobar la

existencia de diferentes niveles de representación. En esta línea de análisis, Perrig y Kintsch (1985) insisten sobre la necesidad de tener en cuenta ambos niveles: la representación semántica y la representación situacional. Para estos autores, la denominación *modelo situacional* es más acertada que la de *modelo mental*, debido a que ellos parten del reconocimiento de estos dos niveles - semántico y situacional -, cada uno de los cuales tendría la propiedad de ser mental al tener su propia entidad en la memoria. Por esta razón, sería ambiguo usar el término "modelo mental" para designar a uno de los niveles de representación. En su estudio, estos autores diseñan un dispositivo experimental con un doble objetivo: demostrar la realidad psicológica de cada nivel de representación y explorar la naturaleza de la representación del modelo situacional. En relación con el primer objetivo, los autores reportan algunos resultados experimentales que darían cuenta de la realidad psicológica de los diferentes niveles de representación. En este sentido, demostraron que algunos factores afectan en forma diferenciada al recuerdo, por un lado, y a la habilidad para formular inferencias, por el otro. Además, constataron que la habilidad de las personas para recordar bien un texto no va necesariamente acompañada de la habilidad para utilizar la información recordada. Perrig y Kintsch refuerzan estas conclusiones mencionando otros estudios (Schmalhofer, 1982) que mostraron cómo los sujetos pueden resumir adecuadamente un manual de instrucciones sin necesariamente aprender algo acerca del empleo del dispositivo descrito en dicho manual. En cuanto a la naturaleza de la representación, estos autores demuestran la clara naturaleza proposicional de la representación semántica. Sin embargo, la representación situacional tomaría la forma de imágenes o procedimientos según las características del texto. De esto se deriva que no existiría un solo tipo de modelo situacional ya que pueden variar según su carácter.

En todo caso, aceptar la existencia de los niveles de representación semántica y situacional nos reconduce a la discusión acerca de cuál es la relación entre ellos. A este respecto, es necesario reconocer que estos dos niveles de representación pueden coincidir, porque la macroestructura de un texto puede formar parte integrante del modelo mental. Es decir, la macroestructura se solapa con el modelo mental. Pero estas condiciones no siempre se presentan. En efecto, los textos que frecuentemente leemos tienen una longitud o una complejidad estructural o narrativa donde es necesario no sólo hacer un tratamiento jerárquico de la información, sino también construir un modelo situacional que permita elaborar el sentido global del texto. Precisamente, la teoría de Kintsch y los resultados experimentales con los que se

cuenta actualmente nos permiten avanzar sobre esta idea que plantea que los diferentes tipos de texto y las variables del contexto en el que se realiza la lectura (metas, propósitos) llevan a que los lectores utilicen su conocimiento de forma diversa. Por lo tanto, la integración de la información textual con los conocimientos previos del lector puede producir diferentes resultados con particulares relaciones entre los niveles de representación semántica y situacional que hemos analizado hasta aquí. En este sentido, la importancia otorgada a los conocimientos del lector ha llevado a profundizar el análisis de la integración de los conocimientos del lector y los contenidos del texto (volveremos sobre este aspecto más adelante cuando presentemos desarrollos teóricos más recientes del modelo que estamos presentando).

En síntesis, aunque existe un reconocimiento general acerca de la importancia del constructo "*modelo de situación*" en la comprensión del discurso, los autores discrepan en relación con la naturaleza de dicha representación, los contenidos que se representan y los procesos implicados. Por ello, queda mucho por investigar acerca de lo que venimos tratando. Como señalan García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate (1999):

...uno de los aspectos claves que probablemente deba plantearse una teoría de la comprensión en el futuro sea el poder conjugar los distintos niveles de representación implicados en la comprensión con los formatos representacionales adecuados, describiendo los procedimientos precisos por los que estos niveles se transforman y relacionan entre sí. (García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999, pág. 86).

Lo cierto, en cualquier caso, es que a través de la descripción que hasta aquí hemos abordado de la representación semántica y situacional, volvemos a constatar la complejidad del proceso de comprensión. Ya hemos mencionado que la elaboración de la representación que crea el lector durante la comprensión pone en juego la capacidad de nuestra *memoria operativa*. En los últimos años se ha prestado especial atención a la importancia que la memoria operativa tiene en el funcionamiento mental en general y en la comprensión lectora en particular; por ello, consideramos pertinente dedicar el próximo apartado a dicha relación.

2.1.3. Comprensión lectora y memoria operativa

El interés creciente por la memoria operativa en los últimos años ha llevado a precisar más claramente sus características y sus límites, aportando así una definición más clara y rigurosa. Según Miyake y Shah (1999), la memoria operativa se refiere a los mecanismos o procesos que están involucrados en el control, la regulación y el mantenimiento activo de la información relevante para una tarea. Generalmente, estas tareas están al servicio de la cognición compleja e implican una gran destreza, ya sean nuevas o conocidas por la persona. Además, la memoria operativa implica códigos representacionales múltiples y/o diferentes subsistemas por lo que no se la considera como un sistema completamente unitario. Su capacidad limitada es consecuencia de muchos factores y podría ser una propiedad emergente de los múltiples procesos y mecanismos involucrados en su actuación.

Gutiérrez, Elosúa, García Madruga, Gárate y Luque (1999) presentan una interesante revisión y sistematización de las investigaciones orientadas a analizar las relaciones entre memoria operativa y comprensión lectora. Entre ellas se destacan los aportes de Just y Carpenter (Just y Carpenter, 1992; Carpenter, Miyake y Just, 1994) y los de Ericsson y Kintsch (1995). Según Just y Carpenter (1992), las diferentes fuentes de información que ocurren durante la lectura, como así también las operaciones paralelas implicadas en la elaboración de la representación global del texto, compiten por los recursos limitados de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa. Para estos autores, tales recursos pueden concebirse como la máxima cantidad de "activación" disponible para la doble función. Esto significa que, en el proceso de comprensión, cuando se activa la información desde el texto o desde la memoria a largo plazo, si las demandas de la tarea sobrepasan la activación disponible, la capacidad de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa se verá afectada. Por ello, actualmente se sostiene que el funcionamiento cognitivo es el resultado de un sistema con capacidad limitada que obliga a un comportamiento estratégico para poder manejar toda la información que se pone en juego en la ejecución de una tarea. Esta caracterización tiene dos supuestos básicos: 1) la capacidad limitada está estructuralmente relacionada con una *memoria operativa* que distribuye sus recursos en las tareas de almacenamiento y de procesamiento y 2) la capacidad limitada de la memoria operativa es funcionalmente ampliable, gracias a la aplicación de estrategias que resultan eficaces si el sujeto dispone del conocimiento apropiado; en concreto, conocimiento específico sobre la tarea (declarativo y

procedimental) y conocimiento y control metacognitivos, que le permitirán no sólo regular la activación de la estrategia adecuada a los objetivos y demandas de esa tarea, sino también supervisar su ejecución efectiva. Este segundo supuesto puede relacionarse con las investigaciones que han mostrado que los buenos lectores invierten más atención en la construcción activa del significado que los malos lectores (Engle, Cantor y Carullo, 1992; Stothard y Hulme, 1992; Budd, Whitney y Turley, 1995; De Beni, Palladito y Pazzaglia, 1995; citados por Gutiérrez y col. 1999).

Además, los supuestos mencionados permiten sostener la idea de que es posible compensar la limitaciones de algunos aspectos del sistema cognitivo (la memoria operativa) a través de la potencia de otros aspectos de ese mismo sistema. En el caso de la representación semántica hemos descrito la complejidad de las operaciones que el sujeto utiliza para su elaboración. No obstante, nos interesa resaltar el valor que adquiere el control activo por de esos procesos parte del sujeto, pues ese control es el que posibilita un funcionamiento estratégico, capaz de optimizar el resultado del proceso de comprensión, es decir, la calidad de las representaciones que el sujeto elabora durante dicho proceso. Estos aspectos plantean desafíos particulares a la psicología educacional; especialmente, la relevancia de enseñar en las aulas ese procesamiento activo y estratégico que permite al alumno optimizar el proceso de comprensión y, por lo tanto, la posibilidad de aprender de los textos.

Precisamente, Ericsson y Kintsch (1995) publicaron un trabajo cuya propuesta básica plantea que las personas pueden adquirir mediante la práctica habilidades de memoria que les permiten expandir su memoria operativa en dominios específicos. No obstante, la novedad de la propuesta de estos autores radica en la elaboración de una teoría sobre la memoria operativa, en la que se propone la modificación del modelo tradicional basado solamente en el almacenamiento temporal. En efecto, Ericsson y Kintsch plantean la existencia de una "memoria operativa a largo plazo" (MO-LP) para poder explicar adecuadamente la realización de tareas cognitivas tan complejas como la comprensión de un texto. En este sentido, defienden que el sistema de memoria operativa a corto plazo (MO-CP) resultaría insuficiente para mantener el acceso a las grandes cantidades de información implicadas en la comprensión lectora. El modelo propuesto supone que la memoria operativa posee dos mecanismos. Por un lado, el almacenamiento temporal de la información a través de la MO-CP y, por otro lado, un mecanismo complementario basado en el uso experto de un almacenamiento en la

memoria a largo plazo o MO-LP. Cuando una persona realiza una tarea cognitiva compleja, la información relevante se almacena de forma estable en la MO-LP, y sólo el acceso a esa información se mantendría temporalmente a través de claves de recuperación en la MO-CP. Este modelo supone que los individuos podrían, a través de la práctica y el entrenamiento, adquirir habilidades de memoria que les permitirían utilizar su MLP como una expansión eficaz de su MO-CP, en dominios y tareas específicos.

En contra de este punto de vista, los investigadores ya citados, Just y Carpenter (1992), sostienen que la realización de tareas cognitivas complejas, como la comprensión lectora, puede ser explicada sin la necesidad de apelar a una MO-LP. Según estos autores, en tales situaciones existirían elementos de memoria operativa que estarían por debajo del umbral de activación consciente pero que no son igual a cero. En esta línea de análisis, Lovett, Reder y Lebiere (1999) plantean que puede argumentarse que los elementos de memoria operativa, con un nivel de activación justo por debajo del umbral, pueden ser reactivados más fácilmente para pasar a la situación de disponibles.

Según Ruiz-Vargas (2002), las propuestas teóricas recientes reconocen explícitamente que, tanto las tareas cognitivas complejas como muchas simples, requieren la contribución de habilidades y de conocimiento a largo plazo. Sin embargo, dichos planteamientos son independientes de la separación funcional que algunos establecen entre la memoria operativa y la memoria a largo plazo, ya que el debate ha surgido precisamente cuando se ha intentado explicar el modo en que la MLP colabora en la realización de tareas típicamente asociadas a las funciones de la memoria operativa. Según este autor, siguen sin aclararse definitivamente en la actualidad, los mecanismos exactos mediante los cuales la memoria a largo plazo contribuye al funcionamiento de la memoria operativa. Por ello, es esperable y deseable que en un futuro cercano, la investigación y teorización aporten nuevos elementos de análisis que faciliten una mayor comprensión de la memoria operativa y sus mecanismos.

2.1.4. Los conocimientos del lector y el proceso de comprensión: el modelo construcción – integración de Kintsch

Según lo que hemos venido tratando, concebir a la comprensión de textos como un proceso interactivo implica aceptar que es fundamental el aporte que brinda

el lector a dicho proceso. Un modo de avanzar sobre la explicación del rol del conocimiento del sujeto durante la comprensión es a través de la descripción del modelo de *construcción-integración* (CI) que Kintsch ha elaborado en los últimos años (1988, 1992, 1998). Como ya adelantáramos, en este modelo el autor adopta, en parte, una arquitectura conexionista de la cognición –red neuronal-, pero también incorpora un nivel de representación simbólico proposicional. Ello ha llevado a que el modelo sea conocido como una alternativa híbrida entre el conexionismo y el simbolismo proposicional.

En el modelo CI, Kintsch intenta superar sus desarrollos anteriores que considera demasiado centrados en el texto. En este nuevo modelo, privilegia la descripción de los procesos a través de los cuales las proposiciones del texto activan el conocimiento para derivar en la construcción de una representación que integra al texto y al conocimiento del sujeto. Por lo tanto, una de sus características fundamentales es la de ser una teoría interactiva entre el texto y el conocimiento del que comprende. Según Kintsch (1992) el modelo propuesto lleva el nombre de *construcción-integración* para subrayar sus características más destacadas: el proceso representacional combina una fase de *construcción* en la cual se elabora una base textual –a partir tanto de la información del texto, como de los conocimientos de quien comprende–, con una fase de *integración* en la que dicha base textual se reelabora o reconstruye en un todo coherente.

En referencia a este tipo de planteamiento, conviene señalar que los primeros desarrollos acerca de los niveles de representación –que presentamos anteriormente– pueden ser incorporados fácilmente en este modelo, en cuanto que aporta una idea de flexibilidad y complejidad donde las representaciones construidas **no** siguen pasos fijos y seguros. También nos permite entender mejor el rol del conocimiento durante la comprensión, en la medida en que es a través del conocimiento general sobre las cosas que será posible compensar la ambigüedad propia del lenguaje.

El proceso de *construcción* tiene en cuenta dos componentes:

1. lo que el lector construye desde el texto mismo y
2. el conocimiento que el lector aporta en la representación que construye.

1. Tomando en cuenta el primero debemos resaltar dos aspectos. Por un lado,

dada una oración, el lector puede construir algunas proposiciones inadecuadas junto con las correctas. Una vez que la proposición correcta es construida, ésta reemplazará a la errónea porque satisface el sentido de la oración como un todo, mejor que el intento inicial. Por otro lado, hay que resaltar que el lector no solamente construye las proposiciones que se corresponden más directamente con las palabras del texto (la microestructura), sino que también construye las macroproposiciones de la macroestructura. Si éstas también se corresponden con partes explícitas del texto, entonces deben ser reconocidas e integradas en la red a través de la macrorregla de "selección"; si, por el contrario, no están explícitamente contenidas, podrán ser integradas a la representación aplicando las macrorreglas de "construcción" o "generalización". Pero, por otro lado, hay que tener en cuenta que la representación que se construye depende también de la intencionalidad del lector. Nuestras motivaciones nos pueden llevar a hojear un texto, leerlo normalmente o analizarlo en profundidad. Si antes se precisó que Kintsch destaca que la teoría construcción-integración es interactiva, es porque la representación que el lector construirá depende de la interacción texto-lector. En definitiva, dicha representación estará condicionada por las propiedades del texto y por los propósitos del lector.

2. El proceso de construcción de la representación del discurso se apoya también en el conocimiento que el lector aporta al interpretar el texto. Esto pone en discusión los modelos que intentan dar cuenta de cómo se organiza el conocimiento. Kintsch plantea que estructuras como las que se proponen desde la teoría del "esquema" (los marcos, guiones, etc.) son demasiado rígidas y con pocas posibilidades de adaptarse a las demandas de un contexto siempre cambiante. El sistema de conocimiento que concibe Kintsch está poco organizado de antemano y la estructura que se genera está en función del contexto. En la activación del conocimiento no se realiza distinción entre la memoria episódica y semántica, por consiguiente, se asocian no sólo el conocimiento general, sino también las experiencias particulares.

Según Vidal Abarca (1999), como resultado del proceso de construcción, el sujeto elabora una red representacional formada por cuatro tipos de ideas: a) las ideas o proposiciones elaboradas a partir de las expresiones del texto, b) otras ideas que se activan según los conocimientos previos que el lector tiene sobre el tema, c) las macroproposiciones o ideas importantes seleccionadas o elaboradas por el lector, y d) las inferencias-puente que son las que el lector forma para unir las ideas del texto. Las

asociaciones que se van realizando, a partir de las proposiciones simples del texto, no son necesariamente relevantes en el contexto del texto como un todo. Por lo tanto, la representación del texto generada por el proceso de construcción constituye una red que puede contener elementos irrelevantes o, incluso, contradictorios. Por ello, en esa red, las ideas activadas pueden estar conectadas positiva o negativamente entre sí. Esto hace que sea necesario el proceso de *integración*.

El proceso de *integración* se utiliza para excluir las ideas asociados a la red que se ha construido, pero que son irrelevantes o inapropiadas para el contexto del discurso como un todo. Esto implica, en el modelo de Kintsch, eliminar la información no pertinente; es decir, aquellas ideas con varias conexiones positivas entre sí se verían reforzadas en su activación, mientras que se desactivarían las que tienen pocas conexiones o conexiones negativas. La integración posibilita así elaborar una representación mental coherente. El resultado del proceso de integración activa fuertemente algunos nodos de la red, pasando a constituir la representación del discurso que se forma en cada ciclo de procesamiento. En efecto, como ya mencionáramos anteriormente, la comprensión del texto está organizada en ciclos. Es decir, los procesos de construcción-integración que hemos descrito se despliegan ante cada ciclo de procesamiento.

Según Greasser, Gernsbacher y Goldman (1997), el modelo de construcción-integración goza de amplia aplicabilidad empírica. Sin embargo, Parodi (2005) señala que no deja de sorprender el modo en el que Kintsch articula las proposiciones y los nodos de naturaleza conexionista. Según este autor, el intento de Kintsch por sostener su defensa extrema de la noción de proposición, lo lleva a dejarla en el mismo nivel que un nodo sin explicar de manera satisfactoria las relaciones entre las representaciones proposicionales y los nodos neuronales.

No obstante, el modelo CI ya ha sido ampliado, por el propio Kintsch, en el marco del modelo computacional de la comprensión llamado "Análisis Semántico Latente" -LSA, del inglés- (Kintsch, 2001, 2002). En efecto, Kintsch (2001) otorga un lugar fundamental al LSA porque, según el autor, ofrece un modelo de la estructura del conocimiento humano que constituye una buena herramienta como apoyo computacional a su modelo de CI. El LSA se desarrolló durante la década de los noventa (Deerwester, Dumais, Furnas, Landauer y Harshman, 1990; Foltz, 1996;

Landauer y Dumais, 1997; Landauer, Foltz y Laham, 1998)³, proponiéndose como una nueva teoría general sobre la adquisición y representación del conocimiento. Esta teoría provee un modelo de la estructura del conocimiento humano basado en la distancia semántica entre palabras, párrafos y trozos de textos. Esa distancia es medida por cálculos estadísticos aplicados a un gran corpus de textos, cálculos que permiten realizar las comparaciones de similitud o distancia semántica entre las palabras, párrafos y partes del texto. Según Deerwester y col. (1990) el LSA puede utilizarse para predecir fenómenos tales como la comprensión, coherencia textual, desambiguación contextual de homógrafos y generación del significado central inferido de un párrafo. Por ello, Kintsch (2001) integra esta técnica a su teoría de construcción-integración como una herramienta que le permite representar la macroestructura. Además, Kintsch (2002) apuesta a reconocerle al LSA la capacidad de simular el conocimiento verbal humano. Esta apuesta no está exenta de críticas, como la desarrollada por Perfetti (1998) quien niega la posibilidad de que el análisis de co-ocurrencias sirva para dar cuenta de todas las relaciones semánticas que los seres humanos realizan. Además, este autor critica al LSA por no tener en cuenta aspectos que deberían integrarse en toda teoría psicológica de la comprensión, como ser: la estructura sintáctica, la morfología, el conocimiento del mundo y las características funcionales de la memoria. Frente a estas críticas, Landauer (2002) afirma que el LSA es una teoría sobre el lenguaje y el conocimiento pero que no agota todos los fenómenos asociados a los mismos. Según Venegas (2003), como modelo que intenta explicar la comprensión y, por lo tanto, la extracción de sentido de los textos, el LSA parece estar muy bien encaminado; aunque aún los problemas del orden de las palabras, la sintaxis, las relaciones retóricas entre las cláusulas, el reconocimiento de antónimos y otros componentes analíticos de la comprensión no estén solucionados del todo. Sin embargo, independientemente de las discusiones que se han generado, se puede afirmar que el LSA ha tenido un fuerte impacto en los últimos años en el área de la psicolingüística.

Hemos expuesto hasta aquí los desarrollos que, en el marco de los aportes de Van Dijk y Kintsch, nos permiten comprender cómo se han explicado los procesos implicados en la elaboración de las representaciones que el lector produce durante la

³ Para tener una visión de su desarrollo durante estos últimos quince años puede consultarse a Venegas, René (2003). "Análisis Semántico Latente: una panorámica de su desarrollo", *Revista Signos*, N° 53, pp. 121-140.

comprensión de un texto. En relación con estas representaciones, hemos mencionado que un factor también determinante está dado por el propio texto en lo que se refiere a sus características discursivas. En efecto, otro factor relevante durante el proceso lector es el conocimiento que el lector tiene acerca de la estructura retórica de los textos; es decir, el conocimiento sobre las formas discursivas que circulan en una sociedad favorecería la comprensión del texto. Dedicaremos, pues, a este aspecto el siguiente apartado. Su relevancia está justificada por la importancia que tiene, no sólo en el proceso de comprensión, sino también en el diseño de intervenciones para favorecer la comprensión lectora.

2.2 – Las aportaciones del texto durante la comprensión

Los textos se producen, generalmente, con un propósito comunicativo que es el que lleva al autor-escritor a considerar un conjunto de decisiones en relación con su escritura. Estas decisiones se toman anticipando un supuesto destinatario para ese texto. Por ello, el grado de complejidad en el tratamiento del tema y el vocabulario seleccionado son abordados por el autor según los conocimientos que supone que ese lector potencial tiene.

Un aspecto fundamental, a este respecto, es la *estructura retórica* elegida por el autor para cumplir su propósito comunicativo. Según Kintsch y Van Dijk (1978, Van Dijk y Kintsch, 1983), los textos se producen respetando determinadas formas esquemáticas denominadas *superestructuras*, que refieren al modo de organización de la información seleccionado por el autor. Además, este aspecto es especialmente relevante atendiendo a la importancia que, en general, se le ha otorgado en el diseño de intervenciones en comprensión y también, de modo particular, en relación con la desarrollada para el presente estudio. Dedicaremos, pues, los siguientes apartados al análisis de este concepto y a su importancia en el proceso de comprensión.

2.2.1. La superestructura. Su importancia en el proceso de comprensión lectora

Heinemann y Viehweger (1991, citados por Ciapuscio, 1994) plantean que los usuarios de una lengua elaboran un saber específico al que llaman *saber sobre estructuras globales* o *saber sobre clases de textos*, que les capacitaría para la comprensión y producción de los mismos. Según los autores mencionados, las razones que fundamentan este postulado son las siguientes:

- a) Los usuarios de una lengua han adquirido en su actividad comunicativa un saber sobre clases de textos que los habilita para producir y entender textos adecuados a las situaciones, contextos e instituciones en los cuales esos textos se producen habitualmente (por ejemplo, las personas pueden reconocer y diferenciar un aviso publicitario, una demanda judicial o una solicitud de trabajo).
- b) El usuario de una lengua puede interpretar textos distintos e incluirlos en una determinada clase (por ejemplo, la de las narraciones, la de las argumentaciones, la de las recetas de cocina, etc.) aunque en esos textos no haya un término o un grupo nominal que los identifique como tal clase.
- c) El usuario aprende a reconocer indicadores (expresiones típicas, principios de organización, prescripciones o recomendaciones de formatos, etc.) que actúan como señales que orientan el reconocimiento de la clase de texto. Así, los textos con "cláusulas" permitirán deducir que se trata de un *contrato*, los "espacios vacíos" nos indicarán que estamos ante un *formulario*, la fórmula inicial "Querido Pablo", que estamos ante una *carta*.
- d) En su proceso de socialización, los usuarios de una lengua también adquieren un saber que les permite reconocer que una forma textual puede relacionarse sólo con determinados contenidos y funciones específicas. De esta manera, generamos expectativas acerca de los textos que leemos; por ejemplo, no es esperable que nos encontremos con una confesión íntima en un telegrama de renuncia laboral.
- e) Los usuarios de una lengua han adquirido en su actividad lingüística la posibilidad de reconocer cambios en las clases de texto durante la interacción. Esto es particularmente importante en la lectura de textos complejos, como los que circulan en la formación universitaria, porque generalmente en estos textos las diferentes clases aparecen mezcladas (abordaremos más adelante este aspecto con más profundidad al tratar las características de los textos que circulan en la formación superior).

- f) El conocimiento sobre los textos al que hemos aludido hasta aquí se modifica en la medida de las transformaciones que las prácticas de lectura y escritura sufren con el tiempo. En efecto, hay que tener en cuenta que las condiciones de interacción de una comunidad lingüística se desarrollan en forma continua. Por ello, los esquemas del tipo que estamos tratando se modifican con las cambiantes necesidades de las tareas comunicativas de una comunidad. Por ejemplo, las nuevas formas textuales que se han generado a partir de los intercambios lingüísticos producidos a través de las nuevas tecnologías de la información (chat, e-mail, etc.).

Reflexiones como las realizadas por Heinemann y Viehweger, acerca de las razones que justifican la existencia de tipos de texto, se han visto confirmadas por numerosos estudios, tanto desde la lingüística como desde la psicología cognitiva. Por ejemplo, en el campo de la lingüística, han llevado al desarrollo de la noción de *superestructura* (Van Dijk, 1978, 1980). La superestructura (acorde con lo que hemos venido tratando) es una estructura esquemática, es decir, la forma que adquiere un discurso y que define la ordenación global de dicho discurso y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos. Por ello, según Van Dijk, las superestructuras se definen en términos de categorías y de reglas de formación. Las categorías se refieren a las formas en que se presenta un determinado discurso y las reglas de formación al orden en que éstas aparecen. Por ejemplo, en un *cuento*, las categorías que podrían encontrarse son: la introducción (en la que se describe un escenario y los personajes), la trama de la historia (generalmente manifestada en un conflicto o complicación) y el desenlace o cierre de la historia (que puede incluir la resolución, evaluación o la moraleja que deja la historia). Por su parte, las reglas de formación son las que indican que el orden esperado para esas categorías es el que hemos utilizado para nombrarlas (Van Dijk, 1980). La superestructura no dice nada acerca del contenido concreto del texto; en el ejemplo mencionado, cuando las categorías tengan algún contenido, su conjunto será un cuento. Esto genera unas u otras expectativas, en función del tipo de texto que se lee. Por ejemplo, si leemos la nota editorial de un periódico seguramente nos encontraremos con una estructura esquemática que presente las categorías de una argumentación.

Ahora bien, ¿qué importancia le atribuimos a las estructuras textuales en el proceso de comprensión de textos académicos? En este sentido, las investigaciones de

Meyer (1975, 1984, 1985) fueron pioneras, no sólo al demostrar la existencia de diferentes estructuras textuales, sino también al comprobar la importancia que estas estructuras tienen en la aplicación de "estrategias estructurales" por parte del lector. Según Meyer, a través de la estrategia estructural, el lector construye en su memoria representaciones que se asemejan a la organización dada por el autor al texto. Por ello, la selección de determinada superestructura por parte del escritor y el conocimiento de dicha estructura por parte del lector facilitan la identificación de las ideas principales y la relación entre éstas y la información secundaria. En este sentido, la búsqueda de información que hace el lector está guiada por esta estructura de alto nivel y sus características relevantes. Dentro del marco teórico aportado por Meyer, la superestructura es fundamental en el proceso de comprensión, porque organiza la información que va a ser incorporada a la macroestructura y guía la elaboración de la representación del texto en la memoria y su recuperación a través del recuerdo.

Por ello, a partir de las investigaciones de Meyer, el análisis estructural de los textos ha sido un aspecto relevante en el diseño de intervenciones dirigidas a favorecer la comprensión lectora; y, de hecho, numerosas investigaciones han demostrado que el conocimiento por parte del lector de las estructuras textuales favorece la selección de la información relevante de los textos y el recuerdo de la misma. (Meyer, 1975; Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Meyer y Bartlett, 1985; Cook y Meyer, 1988; Vidal Abarca, 1990; Sanchez, 1990; Carriedo, 1992; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999).

Poner en escena el concepto de superestructura en un contexto de aprendizaje implica atender a las características estructurales de los textos de estudio, esto es, los textos deliberadamente producidos para favorecer ese aprendizaje. De aquí, la importancia que toma el análisis de la *superestructura expositiva*. Abordaremos a continuación con más profundidad un análisis descriptivo de la misma.

2.2.2. Las estructuras textuales. Su clasificación

Cuando se intenta analizar un fenómeno con el propósito de investigar su particular complejidad, la posibilidad de establecer categorías de análisis depende de los criterios clasificatorios que se definen previamente. En verdad, la necesidad de clasificar es intrínseca a los seres humanos. Así, en nuestro intento de comprender la complejidad del mundo que nos rodea, percibimos semejanzas y diferencias que nos

llevan a organizar, ordenar, jerarquizar; es decir, a establecer tipos de fenómenos u objetos. Dentro del ámbito de la lingüística, el abordaje de los tipos textuales es difícil (Ciapuscio, 1994) porque se plantea una doble problemática. Por un lado, nos encontramos con una notable confusión terminológica. En efecto, es frecuente que se intercambian como equivalentes términos muy diversos –tales como géneros discursivos, tipos textuales, clases de texto, etc.– cuya correspondencia no es exacta. Y, por otro lado, la construcción de una tipología sigue provocando desacuerdos explícitos entre los lingüistas, no sólo desde los aspectos teórico-metodológicos, sino también por la existencia de diferentes enfoques. En consecuencia, resulta muy difícil encontrar tipologías textuales basadas en criterios clasificatorios únicos.

La mayor parte de los estudios sobre estructuras textuales se ha desarrollado con *textos narrativos*. En este contexto, el desarrollo de la gramática de las historias ha demostrado la existencia de una estructura de alto nivel que es independiente del contenido. Como lo dijimos anteriormente, los estudios que se dirigen a favorecer la comprensión de los textos de estudio se han preocupado por caracterizar estructuralmente a dichos textos, de ahí el interés por la *superestructura expositiva*. Una de las categorizaciones más aceptada en el ámbito de la investigación teórica e instruccional es la propuesta por Meyer (1975) quien identifica cinco estructuras textuales:

1. *Relación causa-efecto*. En esta estructura se desarrollan relaciones de causa y efecto entre las ideas.
2. *Relación problema-solución*. En esta estructura se establece la relación entre un antecedente que es el problema y un consecuente que es la solución.
3. *Relación de comparación*. Establece las semejanzas y diferencias entre dos o más situaciones.
4. *Clasificación*. En esta estructura se establecen categorías o grupos en función del análisis de las características comunes.
5. *Descripción*. Aquí se presenta información sobre un tema aclarando sus características esenciales (propiedades, atributos, etc.).

Generalmente, las investigaciones de Meyer son una referencia obligada de todos los estudios que incluyen el análisis estructural de los textos de estudio. Sin embargo, siempre observamos diferencias en los criterios clasificatorios utilizados en

dichos estudios, las cuales están justificadas por los propósitos del investigador. Por ejemplo, Carriedo y Alonso Tapia (1994) en una obra orientada a enseñar al profesorado cómo enseñar a los alumnos a comprender un texto de estudio, amplían la tipología reconociendo las siguientes estructuras textuales:

- *Generalización.* Esta estructura aparece cuando el autor intenta ofrecer una descripción de algún fenómeno aportando las características o rasgos esenciales del mismo.
- *Enumeración.* Esta estructura aparece cuando el autor ofrece una lista de hechos o características de un fenómeno que tienen el mismo nivel de importancia. La enumeración puede ser específica (cuando la lista aparece numerada) o inespecífica (cuando aparece entramada en un párrafo).
- *Secuencia.* En este caso, el autor presenta una serie de acontecimientos que siguen un orden temporal en el que todos los pasos son importantes para que mantenga sentido todo el proceso descrito.
- *Clasificación.* Esta estructura es utilizada cuando el autor organiza grupos o clases en función de las características de determinado hecho o fenómeno. Generalmente se determinan los grupos describiendo los elementos distintivos que caracterizan a cada uno de esos grupos.
- *Comparación-Contraste.* En este caso el autor analiza las semejanzas y diferencias entre ideas o fenómenos. El contraste está centrado en las diferencias, mientras que la comparación analiza tanto las diferencias como las semejanzas.
- *Causa-Efecto.* Esta estructura establece la relación de causalidad entre dos fenómenos distinguiendo las causas y las consecuencias.
- *Problema-Solución.* Esta estructura se presenta cuando el autor busca plantear un problema y las posibles soluciones al mismo.
- *Argumentación.* Esta estructura aparece cuando el autor tiene como propósito persuadirnos acerca de una creencia, idea u opinión personal. Por ello, en este tipo de textos observamos argumentos, es decir, las premisas sobre las cuales se fundamentan las conclusiones que muestran el punto de vista del autor.
- *Narración.* En este tipo de textos, el autor relata una historia en la que se describen el escenario, un tema, una trama y un desenlace.

Por su parte, García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría (1995) presentan, a partir de los aportes de Meyer, las estructuras textuales típicas de los textos expositivos:

- a. *Enumeración.*
- b. *Secuencia temporal.*
- c. *Causación.*
- d. *Comparación-contraste.*
- e. *Respuesta: Problema-Solución.*
- f. *Descripción*

Como vemos, esta última clasificación se centra en los textos expositivos; en este sentido, se supone una diferencia entre esta superestructura y la narrativa y argumentativa que no son incluidas en la clasificación. Obviamente no hay una única clasificación pues ésta depende de los criterios que se elijan para organizar las diferentes categorías. Por ejemplo, la Tabla 2.1 presenta las categorías de tipos textuales presentadas por Muth (1990).

Tabla 2.1 – Categorías de estilo retóricos (tomado de Muth, Dense, 1990, p.20)

CATEGORÍAS DE ESTILOS RETÓRICOS	
Descripción	Definición Clasificación Comparación y contraste
Ilustración	Analogía Ejemplo
Secuencia	Proceso Causa y efecto
Argumento	Razonamiento deductivo Razonamiento inductivo Persuasión
Operacionalidad	Introducción Transición Conclusión

Si comparamos esta clasificación con las dos anteriores comprobamos que, en este caso, se incluye la argumentación junto con otras estructuras en las que reconocemos las tipologías incluidas en las anteriores clasificaciones (en este último

caso no se menciona la estructura narrativa, lo que podría explicarse mencionando que la compilación de Muth se denomina *El texto expositivo* y que está incluida en una colección de dos tomos donde el segundo lleva el nombre *El texto narrativo*). Como vemos, el criterio clasificatorio elegido está relacionado con los objetivos del estudio en el cual se encuentra.

Habiendo llegado a este punto, y teniendo en cuenta el objetivo del presente trabajo, es necesario replantearse la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características estructurales de los textos universitarios? Indudablemente, sólo en los libros de textos muy sencillos encontramos las estructuras textuales en forma pura. A medida que los contenidos de enseñanza se van haciendo más complejos, los textos que los explican también; esto lleva a que en los textos de estudio con cierta complejidad las diferentes estructuras textuales o superestructuras aparezcan combinadas o entremezcladas con otras. De todos modos, el análisis que venimos haciendo nos permite suponer la importancia que tiene la posibilidad de describir el particular entramado estructural que presentan los textos de estudio de nivel universitario. Avanzar sobre dicha descripción es importante en nuestro caso, atendiendo a que la muestra que recibió el entrenamiento se encontraba cursando estudios universitarios de postgraduación. Abordaremos este aspecto más adelante al ocuparnos de la intervención en comprensión lectora en la Universidad y, particularmente, de la justificación del diseño de nuestra propia intervención. Allí avanzaremos sobre los criterios clasificatorios que resultaron útiles teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y la especificidad de la disciplina-objeto de estudio de los sujetos de la muestra utilizada.

2.2.3. Los aspectos microdiscursivos del texto y su importancia en la comprensión lectora

Como ya mencionamos, hay muchos estudios que han comprobado que el conocimiento sobre la organización de los textos favorece la selección de la información relevante. Todos estos estudios han estado generalmente enmarcados en la teoría de Van Dijk y Kintsch, que atiende especialmente a los aspectos macroestructurales y superestructurales. También, hemos aludido a aquellos desarrollos teóricos que describen a la comprensión como la construcción de un modelo mental en el que se pone especial atención a la evaluación que hace el lector de la coherencia global y local. Justamente, es en el plano de la coherencia local donde se otorga especial relevancia a los recursos cohesivos del texto. Estos *aspectos*

microdiscursivos imponen otro desafío a la capacidad de procesamiento que tiene el lector: una buena comprensión supone saber interpretar la información que brindan esos recursos cohesivos.

En esta línea de análisis, Vidal Abarca (1999) llevó a cabo una interesante investigación, en la que un texto de estudio (tomado de un manual escolar) fue manipulado a fin de compensar las dificultades de cohesión observadas en dicho texto. Así, más allá de verificar los déficit que presentan los textos de estudio, se crearon diferentes versiones del texto original: la primera, explicitaba aspectos implícitos en el texto que ayudaban a conectar ideas consecutivas; la segunda versión, agregaba información que no estaba en el texto y que ayudaba, no sólo a conectar ideas próximas, sino también a relacionar ideas distantes y a realizar inferencias que favorecían la activación del conocimiento previo relevante para conectar las ideas del texto; por último, la tercera versión combinaba ambas modificaciones. Los resultados mostraron las mejoras que cada versión supuso en comparación con el texto original. En concreto, aunque todas las versiones modificadas lograron mejorar el recuerdo sólo las dos últimas posibilitaron el recuerdo de información de alto nivel y evitaron el recuerdo de información errónea. Por otro lado –como decíamos–, también se verificaron los problemas que muchos textos de estudio plantean al lector. En este caso, el texto ofrecía dificultad para conectar sus ideas pues aparecía como una colección de frases con poco sentido. Según el autor, en términos vigostkianos el texto original planteaba una situación de aprendizaje demasiado alejada de la *Zona de Desarrollo Próximo* del alumno. Según los datos aportados por este estudio, se podría facilitar y mejorar la comprensión textual reescribiendo los textos mal redactados, de modo que resulten más cohesivos y proporcionen al lector toda la información que se requiere para una fácil comprensión. El método más generalizado para mejorar la cohesión textual consiste en aumentar los indicadores de relaciones entre las ideas del texto. Estas modificaciones pueden ser, desde agregar información de bajo nivel (identificación de referentes anafóricos, términos sinónimos, enlaces conectores o encabezados), hasta proporcionar información general no expresada en el texto.

No obstante, McNamara (2001, 2004a) señala que, si bien existen investigaciones que demuestran los beneficios de la cohesión del texto, hay otros estudios que comprueban que esos efectos dependen también del lector. Ya hemos analizado que la comprensión no se encuentra en el texto sino que se elabora en la

mente del lector, el cual usa su conocimiento de las palabras, la sintaxis, el contexto y el tema para interpretar e integrar el texto. En esta línea de análisis McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch (1996) propusieron que es posible que un determinado nivel de cohesión lleve a una representación coherente en un lector, pero a una representación incoherente en otro: el efecto de la cohesión de los textos expositivos tendría una interacción sumamente crítica con el conocimiento de dominio del lector. Tomando como modelo la teoría construcción-integración de Kintsch, estos autores sostienen que la elaboración de la base del texto se apoya en la representación cohesiva y bien estructurada del material textual. Pero, la elaboración del modelo de situación supone una comprensión más profunda del texto, pues se basa en el uso activo de los conocimientos del lector. McNamara y col. (1996) examinaron los efectos de la cohesión textual y el conocimiento previo en la comprensión de un texto científico. Se observó que una buena cohesión textual beneficiaba a los lectores de bajo nivel de conocimiento en todos los índices de medición de la comprensión. Estos lectores, como tienen un bajo nivel de conocimiento, tienen dificultades para realizar las inferencias que requieren los textos de baja cohesión. Por ello, requieren de textos de alta cohesión para entender y recordar el contenido. Por el contrario, los lectores que tenían un alto nivel de conocimiento se beneficiaban con textos de baja cohesión según las medidas que evaluaban la elaboración del modelo situacional (preguntas para resolución de situaciones, elaboración de inferencias-puente y tarea de selección de palabras-clave). McNamara y col. (1996) concluyen que la elaboración del modelo situacional se vería favorecida por textos de baja cohesión en los lectores de un amplio conocimiento de dominio, porque el texto menos cohesivo obliga al lector a generar inferencias basadas en su conocimiento para compensar esa falta de cohesión. Obviamente, esto es posible si el conocimiento previo está disponible. Por ello, los lectores con poco conocimiento se benefician más de un texto fácil, bien cohesionado.

En otro estudio, McNamara (2001) proporciona más evidencia de que el efecto inverso de la cohesión que se encontró en los lectores con alto nivel de conocimiento es el resultado del procesamiento activo inducido por el texto de baja cohesión. La autora concluye que, cuando se colocan obstáculos en el camino de un lector, se le impide asumir una modalidad de procesamiento superficial y se le obliga a entrar a un nivel más profundo. Por ello, los lectores que poseen un alto nivel de conocimiento no necesitan textos de gran cohesión porque su conocimiento permite formular las inferencias que llenan los vacíos de los textos de baja cohesión. Las investigaciones de

McNamara llevan a concluir la conveniencia de adaptar el nivel de cohesión al conocimiento previsible de los lectores a los que va dirigido el texto. Por ello, la autora (Mc Namara 2004a) ha avanzado hacia el desarrollo de un sistema automatizado de cohesión textual (llamado Coh-Metrix) que evalúa una multiplicidad de dimensiones textuales (en inglés) y que permite emparejar al lector con el texto. Dicho sistema permite a lectores, escritores, editores, educadores e investigadores hacer una mejor estimación sobre la adecuación de un texto en relación con un determinado público.

Las investigaciones recién mencionadas llaman la atención sobre la necesidad de que el estudio sobre la comprensión, además del macroanálisis, debe completarse con una mirada sobre los aspectos locales de los textos, que vaya más allá del procesamiento léxico y de la cohesión referencial. En esta línea de análisis, Marín y Hall (2003) encararon un estudio con la intención de describir otros aspectos locales de los textos académicos que inciden en la comprensión. Según estas autoras, se trata de aspectos referidos a la formulación de los enunciados y que conforman *rasgos microdiscursivos* característicos de los textos académicos. Estos rasgos obstaculizarían la comprensión que realizan lectores inexpertos y por ello son denominados "*puntos críticos de incomprensión*". Entre estos puntos críticos, las autoras mencionadas destacan: la sintaxis desagentivada, la sintaxis desligada, las concesiones y los recursos cohesivos. Volveremos sobre estos "puntos críticos" ofreciendo una descripción detallada de los mismos cuando analicemos, en el Capítulo 5, las características de los textos universitarios y los desafíos particulares que imponen a la comprensión. En el presente apartado, hemos mencionado los estudios que llaman la atención sobre los aspectos microdiscursivos de los textos, no sólo por su incidencia en el proceso de comprensión, sino también por la importancia que tienen para la intervención educativa. En efecto, según lo analizado sería conveniente no pasar por alto estos aspectos cuando se están enseñando estrategias de lectura.

En el desarrollo del presente marco teórico, hemos abordado hasta aquí los aportes teóricos que dan cuenta de la complejidad de los procesos cognitivos que, en diferentes niveles, tienen lugar en nuestra mente durante la lectura de un texto. En este Capítulo hemos puesto especial atención en los aportes del modelo ofrecido por Van Dijk y Kintsch. Entender la complejidad del procesamiento que interviene en la comprensión y de todos los factores que la determinan son aspectos cruciales, si tenemos la intención de encarar una intervención en comprensión lectora.

Obviamente, toda intervención educativa está fundamentada en un marco teórico que le otorga justificación y sentido. Por ello, es pertinente que, en el presente estudio, examinemos de qué manera los desarrollos teóricos que hemos analizado han impactado en la práctica educativa orientada a favorecer las estrategias lectoras de los alumnos. No obstante, antes de encarar este análisis nos parece más adecuado efectuar una mirada evolutiva sobre los procesos de comprensión. Esta mirada evolutiva nos permitirá plantearnos algunas cuestiones acerca de la intervención educativa orientada a la comprensión con adultos universitarios.

Capítulo 3 – EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

3.1 – Introducción: del procesamiento léxico al procesamiento semántico

Según García Madruga y col. (1999), en el desarrollo de la comprensión lectora se pueden distinguir dos momentos importantes: el primero, dirigido a la adquisición y dominio de las *habilidades* de reconocimiento y decodificación de las palabras y, el segundo, centrado en las *estrategias* de elaboración del significado del texto. Este segundo momento requiere de un adecuado control metacognitivo; por ello, es necesaria la automatización de los procesos superficiales de reconocimiento y decodificación de las palabras, pues de esta manera quedan liberados los recursos cognitivos que se invertirán en la construcción del significado, es decir, en la elaboración de la macroestructura y del modelo situacional. Sin embargo, García Madruga (2006) aclara que existe un solapamiento entre estos dos momentos, especialmente en el período final de la infancia. Por ello, este autor propone no hablar de etapas sino de fases de tipo global en la adquisición de la lectura.

La discriminación que se propone entre procesos automatizados y estratégicos para la lectura está en la línea de lo descrito por Paris, Wasik y Turner (1996) a propósito de la distinción entre estrategias y habilidades: las estrategias son controladas en forma deliberada y consciente por el sujeto, mientras que las habilidades o destrezas son automáticas. García Madruga, Gómez Veiga y Carriedo (2002) señalan que el uso de estrategias puede presentarse en todos los niveles del procesamiento del texto. En este sentido, las habilidades automáticas se transforman en estrategias cuando son controladas conscientemente por el sujeto, mientras que las estrategias de comprensión (inclusive aquellas aprendidas en el aula) se pueden automatizar convirtiéndose en destrezas que el lector usa en forma inconsciente. Podríamos ejemplificar el señalamiento de estos autores con lo que sucede con la conciencia fonológica cuando los niños aprenden a leer. La conciencia fonológica

(actividad metalingüística que posibilita el análisis de los aspectos estructurales del lenguaje hablado) se desarrolla entre los 4 y los 8 años como parte del desarrollo metalingüístico que tiene lugar después del proceso de adquisición del lenguaje oral (Tunmer y Herriman, 1984). Según Treiman y Zukowski (1991), se observa en el desarrollo de la conciencia fonológica una progresión evolutiva, que va desde el conocimiento de las sílabas al conocimiento de unidades intrasilábicas (*onset* – rima) y, finalmente, el conocimiento fonético. El aprendizaje de la lectura y escritura exige un esfuerzo metalingüístico pues nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla. La posibilidad de que los niños accedan primero al código fonológico permite luego poner en relación las unidades sonoras y gráficas. Sin embargo, esto no significa que los niños tengan que ser plenamente conscientes de la estructura fonológica del lenguaje antes de aprender el lenguaje escrito. Ball (1993) entiende que la conciencia fonémica capacita para comprender las relaciones entre grafemas y fonemas, facilitando un mejor aprovechamiento de la enseñanza de la lectura. Por ello, la toma de conciencia por parte del sujeto de esa relación entre las unidades sonoras y gráficas favorecería el aprendizaje de las reglas de conversión grafema-fonema. Según Jiménez y Ortiz (1998) la naturaleza de la relación entre el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y escritura cambia cuando los niños logran alfabetizarse, pues se transforma en una relación recíproca: al producirse una ganancia en la conciencia de fonemas gracias a la enseñanza de la lectura y escritura que propone la escuela, se promueve un mayor desarrollo en la conciencia fonológica.

El ejemplo antes mencionado nos remite a otro aspecto funcional característico del desarrollo que venimos tratando: las habilidades y estrategias implicadas en la comprensión, desde las más superficiales hasta las más complejas, se relacionan con la instrucción desarrollada en la escuela. Pero, teniendo en cuenta la edad de los sujetos del presente estudio, nuestro interés se orienta a profundizar sobre aquellas estrategias que posibilitan el procesamiento semántico del texto. Por ello, analizaremos a continuación el desarrollo de las capacidades inherentes al mencionado procesamiento para abordar luego, en el próximo capítulo, la intervención educativa orientada a promover estrategias de comprensión. Hablar de estrategias implica sostener que la intervención educativa debe orientarse a fortalecer el rol activo del lector a través de la supervisión de su proceso de comprensión.

Al respecto, hemos planteado en el capítulo anterior que concebimos a la comprensión como un proceso interactivo de construcción de significados, en donde el lector interactúa con el texto. Por ello, en dicho proceso mencionamos la incidencia de factores aportados tanto por el lector, como por el texto. Cuando consideramos al texto como variable de análisis, mencionamos la intencionalidad comunicativa del escritor y, especialmente, analizamos el concepto de superestructura y su clasificación. Cuando mencionamos los factores que desde el lector condicionan la comprensión, nos referimos a su propósito de lectura, a la influencia de los conocimientos previos y a la supervisión y control estratégicos para evitar fallos en la comprensión. Ahora bien, adoptar un enfoque evolutivo implica centrar nuestra mirada en el lector, para poder dar cuenta de qué manera se van desarrollando la serie de procesos y operaciones que tienen lugar durante el procesamiento semántico del texto. Por ello, en el presente capítulo nuestro análisis sobre los aspectos evolutivos se centrará en el progreso o mejora de dichos aspectos, es decir: 1) de los conocimientos (tanto sea generales, como sobre los aspectos retóricos), 2) de la eficacia de las estrategias, y 3) del control metacognitivo. En esta perspectiva evolutiva, a la hora de diseñar la instrucción, los aspectos que deberían ser aclarados son varios. En concreto y sobre la base de las consideraciones teóricas precedentes, estos aspectos podrían formularse a través de las siguientes preguntas: ¿En qué momento del desarrollo un sujeto es capaz de elaborar la macroestructura? Si dicha elaboración depende del uso de varias operaciones (macrorreglas) y supone la capacidad de identificar las ideas principales del texto, ¿Las macrorreglas surgen y operan simultáneamente o tienen una aparición diferencial en el desarrollo de la comprensión? ¿Cuáles son las relaciones que identificamos entre el nivel de pensamiento y las capacidades de comprensión? Como vemos los interrogantes son varios, intentaremos responder a cada uno de ellos a continuación.

3.2 – El desarrollo de la capacidad de elaborar la macroestructura

Hay una serie de estudios sobre cómo redactan los niños, en los que parece ponerse de manifiesto la ausencia de un control central de sus escritos, realizándose éste sólo a nivel de la frase. Es el suceso anterior el que determina el siguiente y no el tema o macroestructura el que organiza la exposición de los sucesos (Schneuwly, 1992; Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1993). Paralelamente, hay otra serie de estudios que proponen conclusiones similares a nivel de la lectura, respecto de la

posibilidad de elaborar la macroestructura. En este sentido, una serie de evidencias muestran cómo los niños, después de haber adquirido la capacidad de decodificación, tienden a centrarse en los aspectos locales de los textos (microestructura), cuando intentan comprender un material textual. Esto evidenciaría la dificultad de manejar los aspectos globales de los textos. A este respecto, son particularmente reveladoras las investigaciones sobre la representación que los niños construyen cuando resumen un texto. En general estos estudios muestran que, cuando se les pide hacer un resumen, los niños saben que deben acortar el material original y producir un texto más breve. Brown y Day (1983) describieron que los alumnos parecían emplear, al escribir un resumen, una estrategia denominada "*suprimir y copiar*". Esta estrategia es parcialmente incorrecta, porque se maneja a un nivel superficial del texto e implica suprimir partes del mismo y copiar lo no suprimido. En un segundo estudio (Brown, Day y Jones, 1983) los investigadores verificaron que, en efecto, los niños entre los 10 a 12 años utilizaban esta estrategia; es decir, los niños copiaban partes del texto en forma casi literal sin establecer una relación entre ellas o sin realizar un intento de integrarlas según una representación macroproposicional.

En la misma línea de análisis, otros autores (Scardamalia y Bereiter, 1984) describen la manera en que los lectores menos expertos procesan el texto, según la operación que denominan "*tópico-más-detalle*". Estos sujetos, al analizar sólo la coherencia superficial, toman elemento tras elemento del texto pero sin poner en juego operaciones destinadas a construir la macroestructura. Este tipo de operación se relaciona con "*la estrategia de listado*" descrita por Meyer (1984, 1985) y que, según el autor, identifica a los sujetos de baja comprensión. Estos lectores se limitan a seleccionar y recordar algunas partes del texto a diferencia de los lectores expertos que pueden elaborar la macroestructura sirviéndose de sus conocimientos retóricos sobre las características estructurales de los textos.

El aspecto que parece ser común a las descripciones aportadas por todos estos estudios es que, en un primer momento, los niños no han comprendido que es posible (y necesario) trascender lo literalmente escrito para poder construir el significado de los textos. Teniendo en cuenta estos modos más primarios de comprensión de lo escrito, cabría preguntarse cuál es desarrollo que posibilita que la mente cuente con las operaciones (macrorreglas) descritas por Van Dijk y Kintsch y que permiten elaborar la macroestructura.

La estrategia "*suprimir y copiar*" es de alguna manera la antecesora de la macrorregla de *selección-supresión*. En efecto, hay una serie de evidencias que muestran que la operación de la supresión es la primera que se pone en juego. Por su parte, en uno de los estudios ya mencionados, Brown y Day (1983) encontraron que alrededor de los 11 años los niños podían usar eficazmente la macrorregla de la *supresión* (que permite seleccionar lo esencial), mientras que la generalización y la construcción fueron más difíciles. Estos autores observaron un mejor uso de estas últimas macrorreglas con el aumento de la edad.

En el mismo sentido, quien suscribe este estudio, realizó una investigación (Gatti, 1997) orientada a evaluar las posibilidades en comprensión lectora de un grupo de alumnos que se encontraba al inicio de la escolaridad secundaria. Uno de los textos utilizados forzaba la necesidad de trascender lo literal a través de la presentación de un breve relato –sobre las andanzas de un personaje del mundo árabe– que intentaba dejar una enseñanza o moraleja. Por lo tanto, para elaborar la moraleja, era necesario poner en juego la macrorregla de la generalización o de la construcción. Sobre la muestra de 144 alumnos de alrededor de 12 años sólo un 15 % logró poner en juego dichas macrorreglas. Sin embargo, un dato interesante se observa en las respuestas del 85 % restante. Si bien todos estos alumnos hicieron producciones más reducidas que incluyeron aspectos narrados en el relato, se pudo distinguir claramente dos categorías. Por un lado, se observó que un 25 % de los alumnos se manejaba con la estrategia "*suprimir y copiar*"; es decir, eliminaban algunos aspectos del relato y copiaban literalmente el resto. La diferencia con el 60 % restante es que las respuestas de estos últimos, aunque mostraban un mayor nivel de supresión, habían seleccionado sólo aspectos del relato que eran relevantes para la construcción del sentido que intentaba presentar la historia; es decir, actuaban ya en la línea de una aplicación correcta de la macrorregla de *selección*.

Los datos que aportan todos estos estudios nos permitirían avanzar sobre una descripción del desarrollo de lo que nos interesa, la elaboración de la macroestructura. El primer paso no trasciende los aspectos superficiales del texto (por ejemplo el uso del "*suprimir y copiar*"). La posibilidad de empezar a comprender el sentido global del texto se evidencia cuando el sujeto logra utilizar convenientemente la macrorregla de la supresión. La diferencia entre el "*suprimir y copiar*" y la *selección-*

supresión es que, en esta segunda operación, el lector puede empezar a hacer un análisis jerárquico de la información contenida en el texto, de allí, la pertinencia de lo que suprime y selecciona. Por ello decimos que, la operación del “*suprimir y copiar*” maneja los aspectos superficiales del texto, mientras que la selección-supresión implica la posibilidad de realizar un análisis jerárquico de la información, lo que permite la elaboración de la macroestructura. Instalada esta posibilidad, el camino que sigue se orienta a profundizar en las posibilidades del tratamiento jerárquico de la información del texto y el despliegue de operaciones como las de *generalización* y *construcción*, que requieren trascender lo escrito y elaborar ideas concebidas por la mente del lector a partir de las proposiciones del texto. Ahora bien, este desarrollo no sólo supone una práctica continuada de lectura que lo posibilite, sino también una acción educativa que favorezca la aplicación de estrategias más complejas. En efecto, las estrategias más centradas en aspectos locales de los textos generalmente siguen siendo muy usadas durante la adolescencia porque, al ser parcialmente correctas, muestran gran resistencia al cambio. Según García Madruga y col. (1999), una de las características más sobresalientes en el desarrollo de las estrategias empleadas en la comprensión lectora, es que, aunque el sujeto puede aplicar estrategias y operaciones más complejas, su procesamiento queda fijado en las adquisiciones automatizadas y practicadas anteriormente. De ahí, es que la demanda externa y la práctica continuada que ofrece la escuela puede constituirse en una buena oportunidad para desarrollar nuevas habilidades de lectura, como ser la aplicación de las macrorreglas. Según los autores mencionados, este desarrollo está en la línea de lo planteado por Garner (1987) acerca del patrón observado en la evolución de estrategias de comprensión lectora, que retoma las investigaciones realizadas por el equipo de Flavell (Keeney, Canizzo y Flavell, 1967) sobre el desarrollo de las estrategias de memoria. Este patrón muestra tres fases diferenciadas:

Primera fase. El sujeto no puede resolver la tarea porque la estrategia necesaria no está disponible, ni tampoco puede inducirse.

Segunda fase. El sujeto, si bien posee la estrategia, no hace un uso consistente y espontáneo de la misma pero la utiliza correctamente si se lo induce a ello mediante entrenamiento con instrucciones explícitas.

Tercera fase. El sujeto utiliza la estrategia en forma consistente, eficaz y espontáneamente porque, además, reconoce las demandas de la tarea.

Por ello, Gutiérrez y García Madruga (2002) plantean que, desde el punto de vista del desarrollo de las estrategias, la diferencia clave no estaría en la habilidad para usar la estrategia, sino en la posibilidad de hacerlo de forma espontánea.

Ahora bien, según lo analizado hasta aquí, el desarrollo de la capacidad de elaborar la macroestructura pone también en juego la posibilidad de trascender lo literal, es decir, la capacidad del sujeto de elaborar inferencias. Además, como las inferencias se elaboran integrando los conocimientos del sujeto, ambos aspectos también inciden en lo que venimos tratando. Es decir, en el desarrollo de la macroestructura también hay dos aspectos que condicionan, con su propia evolución la representación que logra elaborar el sujeto: la capacidad de realizar inferencias y la activación del conocimiento previo. Los abordaremos a continuación.

3.2.1. Los procesos de inferencia

Los procesos de inferencia, es decir, la capacidad de obtener o reconocer cierta información no explicitada a partir de otra que sí lo está, cumplen un valor fundamental en la capacidad de razonar que tenemos las personas. Por consiguiente, en el dominio de la comprensión lectora, resulta necesario aclarar cuál es la información explícita que da lugar a la elaboración de inferencias. Según Viramonte y Carullo (2000), el texto ofrece "*pistas*" que, a veces, están dentro de un mismo párrafo y, otras veces, distribuidas entre dos o más párrafos no necesariamente consecutivos. Esto obliga al lector a una búsqueda que debe superar lo microestructural porque implica manejar la información del texto de manera más global. En esta misma línea de análisis, García Madruga y col. (1999) refieren una serie de estudios (Oakhill, 1982, 1983, 1984; Oakhill, Yuill y Parkin, 1986) que interpretan que los adultos y buenos lectores tienen la posibilidad de trascender los procesos de comprensión que operan principalmente en los niveles locales del significado, lo que les permite elaborar inferencias integrando así con más eficacia las ideas del texto.

La posibilidad de producir inferencias, durante el proceso de comprensión, parece seguir un proceso evolutivo semejante al analizado en relación con el desarrollo de la macroestructura: los sujetos, tras alcanzar la competencia para realizar adecuadamente las inferencias, pasan por un período de inconsistencia, en el que no las realizan espontáneamente. Además, el control de los procesos de inferencia posibilita a los buenos lectores integrar diferentes tipos de conocimiento, aspecto que

es central en la elaboración de la macroestructura, en la medida que ésta se construye a partir de las ideas del texto y de los conocimientos previos del lector. Este último factor es el que abordamos a continuación.

3.2.2. La activación del conocimiento previo

Como dijimos, el desarrollo de la capacidad de elaboración de la macroestructura está en parte condicionado por el conocimiento –tanto general como específico– que el sujeto tiene acerca del contenido de los textos. Luque, García Madruga y Kintsch (1993) encontraron que, cuando se facilita el acceso al conocimiento de dominio necesario para la comprensión de un texto, desaparecen las diferencias en la elaboración de la macroestructura entre sujetos de 10 y 13 años. Por otro lado, ya mencionamos la larga serie de estudios que han comprobado la importancia que tiene también el conocimiento por parte del lector de la superestructura. La identificación de la estructura retórica se produce a través de las *señalizaciones* que el autor incluye en el texto. Estas señalizaciones (o pistas según el estudio antes mencionado) pueden identificarse como ayudas que el texto proporciona para orientar al lector hacia aspectos claves de dicho texto. Según Meyer (1975) una señalización consiste en una o varias palabras u oraciones que, introducidas estratégicamente en el texto, tratan de indicar de una forma específica la información importante del pasaje. Su función sería resaltar algunos contenidos o relaciones entre las ideas del texto. Las señalizaciones pueden ser:

- Las que, al inicio del texto, están orientadas a presentar el contenido del mismo. En este grupo se ubican los títulos, encabezamientos o las primeras oraciones, cuya función es presentar al lector el contenido supraordinado antes de introducirse en el texto.
- Las que a modo de resumen se ofrecen al final del texto como conclusión.
- Las denominadas “conectivas lógicas”, cuyo objetivo es interrelacionar la información superordinada y subordinada con otras ideas ya expuestas en el texto (Expresiones como “por lo tanto...”, “esto nos lleva de nuevo...”, pertenecen a este tipo de ayudas).
- Con el mismo sentido, están las señalizaciones que relacionan segmentos más amplios del texto, por ejemplo, frases “previas” y de “recuerdo” orientadas a conectar dos capítulos consecutivos.
- Las señalizaciones indicadoras de la superestructura (las estructuras expositivas: enumeración de elementos, distinción de categorías, comparación

de fenómenos, etc.) o aquellas orientadas a presentar el punto de vista del autor (estructura argumentativa).

Estas señalizaciones son de crucial importancia en los textos complejos (como lo son, los textos académicos). En efecto, cuando el texto tiene una escasa complejidad léxica y semántica para el lector, no parece ser tan necesario recurrir a estas ayudas para elaborar la macroestructura. Sin embargo, cuando el texto aumenta su dificultad comprensiva, la señalización adquiere una relevancia preponderante, produciendo una mejora en la comprensión y en el recuerdo del material leído (León, 1995). Desde el punto de vista evolutivo, esperamos entonces que los sujetos adquieran la capacidad de usar la *estrategia estructural*, es decir, la posibilidad del lector de abstraer las regularidades que aparecen en los diferentes tipos de textos utilizando las señalizaciones para generar hipótesis y predicciones sobre las distintas partes del texto.

En síntesis, podemos concluir entonces que, la posibilidad de elaborar la macroestructura supone la adquisición de una progresiva capacidad para *operar estratégicamente* con los contenidos del texto, mediante la aplicación de macrorreglas. Estas macrorreglas (selección, generalización, construcción) se van integrando, según su grado de complejidad, hasta funcionar como estructura de conjunto disponible para su uso, por parte del lector. Este uso se manifiesta a través de la producción de inferencias, en las que el contenido del texto es mejor aprehendido gracias al conocimiento del lector sobre las señalizaciones, que los autores incluyen para guiar la comprensión. Además, la inferencias integran el contenido del texto con los conocimientos previos que el lector tiene acerca de ese contenido.

El tipo de interacción que se establece permite la codificación y recuperación selectiva de la información, según el propósito del lector y el contexto de la tarea, es decir, supone un procesamiento autorregulado sobre la base de un control metacognitivo. Justamente, dedicaremos el próximo apartado a analizar la importancia que el desarrollo de la metacognición tiene en la comprensión.

3.3 – La metacognición. Su desarrollo e importancia en la comprensión lectora

Podemos definir a la metacognición desde su doble manifestación: por un lado, como el conocimiento que uno tiene acerca de la propia actividad cognitiva y, por otro lado, como el control que puede ejercer el sujeto sobre el funcionamiento de dicha actividad. Por ejemplo, saber acerca de los procesos, que hemos analizado en los dos primeros capítulos, supondría un conocimiento metacognitivo acerca de cómo las personas logramos comprender un texto. Según Flavell (1976), el conocimiento metacognitivo, es decir, nuestro conocimiento sobre la propia actividad cognitiva, puede ser sobre la persona, la tarea y las estrategias. Pero, indudablemente, otra cosa muy distinta es que el sujeto adquiera la capacidad de supervisar y controlar esos procesos, para lograr con eficiencia el propósito que lo aproxima a un texto. Esta distinción ya está sugerida por la caracterización que hiciera Flavell en sus pioneros estudios sobre la metacognición. Si bien este autor aún no marca explícitamente el contraste entre *el conocimiento metacognitivo* y *el control metacognitiv*, ya se refiere a la metacognición en términos de *contenido* (conocimiento propiamente dicho) y de *funciones* (regulación de la propia actividad cognitiva).

La distinción sugerida por Flavell está claramente planteada luego por Brown (1980, 1987), quien por primera vez reclama de forma explícita la necesidad de distinguir ambos planos de la metacognición, es decir, el del *conocimiento* y el de la *regulación*. Esta distinción supone un doble enfoque de la metacognición, que es importante no disociar totalmente ya que son formas de conocimiento que están relacionadas y que funcionan interactivamente (Gutiérrez y Mateos, 2002). No obstante, la distinción es útil desde el punto de vista analítico, no sólo porque son descripciones que ayudan a comprender el funcionamiento cognitivo, sino por su particular importancia en el dominio de la comprensión lectora. Si hay algo que es evidente en el desarrollo de la comprensión, es que los lectores maduran haciendo un uso cada vez más activo y eficaz de las estrategias de comprensión. Además, estas estrategias se van adaptando, progresivamente y de manera cada vez más flexible, a las características y demandas de la tarea. Como vemos el desarrollo de la comprensión implica también el desarrollo de la metacognición, pero el aspecto procedimental es el que toma más relevancia en dicha evolución. Este aspecto procedimental se manifiesta en la progresiva capacidad del sujeto para evaluar su

propio proceso lector, lo que le permite ir autorregulando dicho proceso en función del contexto y demandas de la tarea (objetivos, metas, obstáculos que van surgiendo, etc.).

García Madruga y otros (1999) refieren los interesantes estudios de Baker (1979, 1984a, 1984b, 1985a, 1985b, 1987, 1988), quien ha analizado y descrito las principales diferencias que pueden observarse en el desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas y los criterios que usa el lector para evaluar la comprensión de un texto. Las principales diferencias entre los lectores más y menos maduros fueron resumidas por Baker (1988) de la siguiente manera:

1. *Las concepciones de la lectura.* Mientras que los lectores más jóvenes y menos hábiles tienden a considerar la lectura como un proceso de decodificación, los lectores adultos y más hábiles consideran que la lectura implica un proceso de elaboración del significado.
2. *Los propósitos de la lectura.* Los lectores más eficientes comprenden que las estrategias de procesamiento de un texto se modifican en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. *El conocimiento y el uso de estrategias para evaluar la comprensión.* Los lectores más hábiles pueden reconocer la importancia que actividades, como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo, tienen para autoevaluar la comprensión.
4. *El conocimiento y utilización de criterios para evaluar la comprensión.* Los lectores más maduros tienen conocimientos acerca del tipo de variables que pueden obstaculizar la comprensión (pobre presentación de la estructura textual, dificultades de vocabulario, falta de conocimientos previos) y utilizan esos criterios para autoevaluar el propio proceso lector.
5. *El conocimiento y utilización de estrategias para solucionar los problemas o fallos en la comprensión.* Mientras que los lectores menos hábiles utilizan estrategias focalizadas en el nivel de la palabra, los más hábiles poseen una mayor variedad de estrategias para autorregular el proceso de la lectura.
6. *El conocimiento y la utilización de estrategias para aprender y retener información.* Los lectores más maduros reconocen el valor de una actitud activa frente al estudio, por eso comprenden que la lectura o relectura son estrategias insuficientes para aprender de los textos y recurren a estrategias más

elaboradas de selección de las ideas importantes (la elaboración de esquemas o resúmenes, por ejemplo).

Asimismo, Baker (1985a) ha distinguido los criterios que utiliza el lector para evaluar la comprensión, en los cuales también observamos un desarrollo evolutivo. Esos criterios son:

1. *El criterio léxico.* Este criterio de carácter local implica la evaluación de una palabra individual.
2. *El criterio de consistencia externa.* Aquí el lector evalúa el valor de verdad de las ideas contenidas en el texto puestas en relación con sus conocimientos previos.
3. *El criterio de cohesión proposicional.* Esta evaluación está dirigida a los recursos cohesivos de los textos: pronombres, anáforas, etc. Le permite al lector evaluar la coherencia local de las proposiciones de un pasaje o párrafo.
4. *El criterio de cohesión estructural.* Este criterio le permite al lector evaluar la compatibilidad de los temas que el texto va abordando en sus distintos párrafos.
5. *El criterio de consistencia interna.* Aquí el lector encara una evaluación de la relación lógica entre las diferentes ideas de un texto.
6. *El criterio de completitud de la información.* El lector, a través de este criterio, evalúa si el texto explicita toda la información que es necesaria para su comprensión.

En relación con lo evolutivo, otros estudios de Baker (1984b, 1987) demostraron que los lectores menos hábiles realizan una evaluación que se centra casi exclusivamente en el criterio léxico. Esto se relaciona con lo que ya hemos planteado a propósito del desarrollo de la capacidad de elaborar la macroestructura, y que se confirma respecto del desarrollo metacognitivo. Es decir, observamos una progresión, que va desde un procesamiento del texto basado en aspectos locales y superficiales, hacia un procesamiento donde es posible atender a los aspectos más globales del texto. Así, al mismo tiempo que el lector debe apelar a la formulación de inferencias y a la integración de sus conocimientos previos, también es necesario que regule su actividad en función del contexto de la tarea evaluando que la comprensión sea eficaz.

Hemos analizado hasta aquí, no sólo los aspectos teóricos que nos permiten comprender cómo se desarrolla la capacidad de procesamiento semántico del texto, sino también, los aspectos metacognitivos que acompañan dicho proceso. Cuando se analizan estos aportes desde la perspectiva educativa, surgen inevitablemente dos posibles cuestiones: *cómo* y *cuándo* es oportuno que la escuela encare la enseñanza de la comprensión. En una investigación realizada con adolescentes, García Madruga y col. (1999) concluyeron que entre los 12 y los 16 años se producen avances significativos en las habilidades lectoras de los sujetos. Por otra parte, ya mencionamos que Baker (1984a, 1984b, 1985) demostró que, cuando los lectores reciben instrucción perfeccionan los criterios que usan para evaluar un texto. En la misma línea de análisis, citamos numerosas investigaciones que comprobaron la eficacia de la instrucción en las habilidades de comprensión. Todas estas conclusiones permiten comprender la importancia y la oportunidad que ofrece la adolescencia para encarar la enseñanza de la comprensión.

No obstante, antes de describir las características que en los últimos años pueden reconocerse en la intervención educativa orientada a la comprensión (tema del próximo capítulo) abordaremos las relaciones entre el desarrollo de la comprensión y el nivel de pensamiento en general. Este análisis integrará desarrollos de la tradición europea en el estudio de la cognición, según lo mencionamos en la Introducción, y tiene la intención de plantear luego algunas cuestiones sobre el pensamiento y los procesos de comprensión en la etapa adulta, que es a la que pertenecen los sujetos de nuestro estudio.

3.4– El desarrollo de la comprensión y el nivel de pensamiento

Hemos mencionado anteriormente que entre los 12 y los 16 años se producirían avances significativos en las habilidades de lectura de los sujetos. Por consiguiente, los años de la preadolescencia serían los más oportunos para que una intervención educativa favoreciera la adquisición y el despliegue de todas las operaciones implicadas en la comprensión lectora. Por otro lado, plantearse la relación entre el desarrollo de la comprensión y el nivel de pensamiento implicaría dirigir la atención a los aportes teóricos que han intentado describir el desarrollo de la inteligencia en los primeros años de la adolescencia. Si tomamos como referencia los aportes de la psicología genética, podemos afirmar que aproximadamente hacia los 12 años se

produce la culminación del período de las operaciones concretas y el comienzo de un nuevo período en el desarrollo intelectual, caracterizado por el acceso a las operaciones formales (Piaget, 1955). El cambio más destacable de este nuevo período es la comprensión de lo real como un subconjunto de lo posible, lo que se traduce en la capacidad para razonar a partir de hipótesis concebidas por la mente del sujeto y que trascienden la realidad inmediata y empíricamente observable. Esta capacidad posibilita, por lo tanto, la aparición del pensamiento hipotético-deductivo. Abordaremos a continuación la caracterización del pensamiento formal integrando los estudios que han profundizado, replicado y cuestionado los supuestos piagetianos acerca de ese nivel de pensamiento. Atendiendo a que la muestra del presente estudio está integrada por adultos, nos parece pertinente, no sólo plantear las posibles relaciones entre este nivel de pensamiento y las capacidades de comprensión, sino también algunas cuestiones acerca de dicha relación durante la etapa adulta.

3.4.1. Desarrollo del pensamiento formal

Según Piaget, el pensamiento operatorio formal supone una transformación importante en el modo de operar de la inteligencia en relación con el pensamiento operatorio concreto. Nos interesa abordar especialmente los aspectos funcionales de esa transformación. En primer lugar, vamos a centrarnos en la descripción de aquellos aspectos que justifican el cambio de denominación, en alusión a un tránsito que iría de lo *concreto* a lo *formal*. Lo concreto hace referencia a que en ese período la inteligencia está centrada en lo real: lo posible sólo se concibe si está implicado, en forma directa, en esa realidad sobre la que opera la inteligencia. Lo formal implica precisamente una inversión de sentido en este aspecto pues, para el pensamiento formal, lo real es sólo una de las manifestaciones de lo posible. Los razonamientos del pensamiento concreto están vinculados directamente a los objetos, en cambio, en el pensamiento formal, las proposiciones plantean los datos en forma independiente de los factores u objetos presentes al niño, es decir, como *hipótesis o presuposiciones*. Por ello, para Piaget, en el pensamiento formal las proposiciones pueden expresar situaciones meramente verbales, en el sentido de que pueden ser formuladas independientemente de la experiencia. De aquí se deriva la importancia que tiene el lenguaje como requisito indispensable para el despliegue del pensamiento en este período.

La capacidad de abordar los problemas o situaciones desde lo posible permite también el advenimiento de otra capacidad: la de formular y comprobar hipótesis. La adquisición del *pensamiento hipotético-deductivo*, característico del pensamiento formal, posibilita que los adolescentes puedan construir hipótesis más complejas y avanzadas que las simples hipótesis de los niños de nivel concreto llegando, además, a poder comprobar empíricamente las hipótesis que han formulado. De esta manera, logran adquirir las características propias de razonamiento científico: pueden realizar un análisis de todas las combinaciones posibles de las variables que intervienen en un problema, verificando las hipótesis formuladas a través del proceso de disociación de factores; es decir, variando cada vez uno solo de esos factores manteniendo constantes todos los demás. Esta última característica instala otro aspecto funcional propio del pensamiento formal: su potencial combinatorio.

Abordar los aspectos estructurales del pensamiento formal, según lo entendió Piaget, implica analizar los desarrollos teóricos más cuestionados de la teoría, tras su formulación inicial. En efecto, Piaget plantea que los aspectos funcionales derivan de la consolidación de dos estructuras propias del nivel formal: la estructura del *grupo* de transformaciones INRC y la estructura del *reticulado* de las 16 combinaciones binarias. Esto implica suponer, no sólo que todos los individuos llegan a consolidar dichas estructuras, sino que, además, son independientes de los contenidos sobre los que operan. Estos supuestos fueron lo más cuestionado de la teoría, de modo que, el mismo Piaget (1970), fue quien revisó algunos aspectos de sus formulaciones iniciales. Por un lado, pospuso las edades de adquisición (entre los 15 y 20 años) pero, además, planteó que esa adquisición estaría condicionada, en parte, por el medio social y las particulares experiencias y aprendizajes que promueve. Es decir, los diversos contextos sociales ofrecerían condiciones diferentes para la construcción del pensamiento formal. Los ambientes desfavorecidos o empobrecidos en sus posibilidades de estimulación podrían producir un retardo en la estructuración de los esquemas formales de pensamiento; también puede concebirse la situación opuesta, en el sentido de que una situación favorable aceleraría dicha construcción. Lo que se mantiene, como característica general, es la *posibilidad de acceso*. Pero, además, esta posibilidad de acceso que tiene cada persona no es independiente de aquello que realiza frecuentemente como consecuencia de su actividad laboral, ocupacional o profesional. Los individuos que practican una actividad especializada, con menor exigencia de formación escolar, y tienen éxito en ella, piensan formalmente. Es decir, en el campo

de su práctica, esos individuos pueden disociar los factores involucrados en una situación problemática, combinarlos en todas sus posibilidades y razonar de modo hipotético-deductivo.

Otros estudios también ponen en cuestión aspectos de la teoría de Piaget. Neimark (1975) llevó adelante una investigación que, si bien confirma el nuevo tipo de pensamiento que aparece a los 11-12 años, también muestra una evidente heterogeneidad en las respuestas de una misma persona. Esto evidencia un desfase horizontal entre tareas dependientes del mismo esquema formal, lo que pone en cuestión el cambio estructural global que supone la teoría piagetiana. Por su parte, Gray (1990, citado por García Madruga y Carriedo, 2002) propone, desde la propia perspectiva piagetiana, dos enfoques para dar cuenta de los problemas de generalidad y consistencia que se presentan con el pensamiento formal. El primero, pone en tela de juicio las consecuencias de la falta de familiaridad de los sujetos estudiados con los mecanismos físicos que subyacen a la mayoría de las tareas propuestas por Piaget en sus investigaciones. El segundo, que es el que más interesa a los propósitos de nuestro estudio, se refiere al carácter adaptativo de las estructuras piagetianas. En efecto, este autor cuestiona hasta qué punto el razonamiento formal es adaptativo en los entornos sociales más comunes en los que se desenvuelve el sujeto. En este sentido, es probable que un tipo de pensamiento que se basa en el análisis formal de todas las posibilidades lógicas de un problema tenga más sentido en contextos educativos muy formalizados o en contextos profesionales relacionados con disciplinas específicas. Sin embargo, este tipo de pensamiento puede no ser necesariamente adaptativo para toda otra serie de situaciones a las que se enfrenta cotidianamente un sujeto, y en las cuales se requiere una respuesta que depende fuertemente del contexto concreto, o que busca sobre todo el acuerdo y la aceptación social.

Según Castorina (1984), los cuestionamientos que se han formulado a la teoría piagetiana permitirían formular la siguiente conclusión: el estadio formal corresponde a una competencia intelectual que se manifiesta como *potencial combinatorio*. Este potencial podría llegar a ser puesto en juego por el sujeto con mayor o menor efectividad, según la particular formulación de los problemas, el material con el que se plantean, su significación en relación con las experiencias de la vida cotidiana y los procesos de reflexión involucrados.

Estos cuestionamientos también se manifiestan en las posturas de los autores, llamados neopiagetianos, que proponen modelos menos exigentes desde el punto de vista estructural que la teoría de Piaget. Esta corriente, representada por investigadores como Case, Halford y Fischer, propone un estadio formal en el que se le otorga mayor importancia a la influencia del conocimiento de dominio específico, tratando de dar cuenta de los procedimientos y estrategias particulares que los sujetos ponen en juego en la resolución de problemas concretos.

3.4.2. *Pensamiento formal y comprensión lectora*

Habiendo caracterizado al pensamiento formal, sería oportuno plantearse qué relaciones es posible establecer entre el desarrollo de dicho pensamiento y la adquisición de la comprensión lectora. Teniendo en cuenta lo analizado hasta aquí, es posible establecer ciertas relaciones entre los procesos de comprensión y algunos de los aspectos funcionales del modo de pensamiento que caracteriza al adolescente. En efecto, hemos afirmado que es posible concebir la aparición de un nuevo modo de pensamiento a partir de la pubertad, definido esencialmente por la subordinación de lo real a lo posible. En relación con la comprensión, pensamos que esto podría favorecer una nueva posición del lector frente al material textual, en varios sentidos. Por un lado, le permitiría asumir que el significado de los textos está más allá de lo escrito y que requiere de la elaboración de otro texto que sólo tiene existencia mental. Esto favorecería la posibilidad de trascender los aspectos superficiales de los textos. Por otro lado, le permitiría también comprender que lo escrito lleva a la posible construcción de significados diversos, tanto sea entre los sujetos o en el mismo sujeto (según las variaciones de sus propósitos, del contexto o de su propia revisión de la representación mental que ha construido). Este análisis está en la línea de lo planteado por Corral (1998), quien sostiene que la elaboración de la macroestructura se realiza a partir del material textual explícito o de *primer orden*, por lo tanto, exigiría el pensamiento formal porque es una operación de *segundo orden* que elabora un material textual a nivel representativo, es decir, no explícito. No obstante, consideramos que la relación que es posible establecer entre ambos desarrollos se refiere a los aspectos funcionales del pensamiento formal; especialmente, la posibilidad de concebir que el significado de los textos estaría más allá de lo escrito y que requiere de la elaboración de otro texto que sólo tiene existencia mental.

Asimismo, otro aspecto importante que podemos concluir es que este nuevo modo de pensamiento, que aparecería en la adolescencia, no se generaliza espontáneamente a diversos contenidos. Aquí podríamos recordar que "*se hace camino al andar*", sosteniendo -ya en el dominio que estamos tratando-, que "*aprendemos a leer leyendo y a escribir escribiendo*". Es decir, la posibilidad de que la mente conciba "varios textos posibles" ante un sólo "texto real" implica la necesidad de un intercambio fluido entre texto y lector, en donde la práctica de la lectura invite a ese despliegue de las nuevas posibilidades intelectuales sobre los textos. Es indudable que en este despliegue es fundamental la intervención educativa, aunque es pertinente aquí volver a mencionar esa interacción *desarrollo-aprendizaje* que ejemplificamos en relación con la conciencia fonológica. Un sujeto puede desarrollar espontáneamente nuevas posibilidades de comprensión en su interacción con los textos, pero esas posibilidades de desarrollo son potenciadas (y en algunos casos desplegadas) si media la intervención educativa. Por ejemplo, en un estudio antes mencionado (Gatti, 1997) observamos que, de un total de 144 alumnos de la misma edad (12 -13 años) y del mismo centro educativo, un 15 % era capaz de realizar operaciones relacionadas con las macrorreglas de la generalización y de la construcción; mientras que, del 85 % restante, un 60 % podía únicamente poner en juego la macrorregla de la supresión-selección. En consecuencia, había un 15 % de alumnos que sólo atendía a aspectos superficiales de los textos. Seguramente, las diferencias observadas en las posibilidades de comprensión de los alumnos tenían múltiples causas (no había existido en este centro educativo intervención sobre la comprensión en años anteriores). Pero, siendo evidente la diferencia en el desarrollo de las posibilidades de comprensión de los alumnos, lo importante para nuestro análisis es que también fue posible y pertinente efectuar una intervención educativa que promoviera ese desarrollo en todos los alumnos. Especialmente, si tenemos en cuenta que las exigencias de la escolaridad secundaria requerirían seguramente desplegar las posibilidades de elaboración de la macroestructura para lograr un buen nivel de comprensión y, por consiguiente, de aprendizaje a partir de los textos.

Por último, otro aspecto que es pertinente mencionar, es el indudable carácter adaptativo que tendrían estas nuevas posibilidades que aparecerían en la adolescencia y que permitirían desplegar los procesos mentales necesarios para favorecer una buena comprensión de los textos. Cuando hablamos de textos no sólo nos estamos refiriendo a los escritos académicos (presentes en la formación

secundaria y universitaria), sino también a los textos de circulación social (mundo literario, periodístico, etc.). Por ello, estas nuevas posibilidades de comprensión serían necesarias, no sólo para adaptarse a las exigencias académicas de la escolaridad, sino también a los requerimientos de la vida social; de ahí el indudable carácter adaptativo que mencionamos.

Al inicio del presente apartado, mencionamos la conveniencia de relacionar los aspectos evolutivos de la comprensión con el desarrollo intelectual general, debido a la edad de los sujetos de nuestra muestra. Ahora bien, si tenemos en cuenta que esas edades oscilan entre los 27 y los 55 años, deberíamos considerar si lo analizado hasta aquí da cuenta de los aspectos evolutivos en esa franja de edad, o si debemos suponer cambios posteriores a los que hemos descrito. En este sentido, ciertamente, numerosos aportes llaman la atención sobre cuál es el desarrollo del pensamiento durante la edad adulta como tal. Aquellos estudios que plantean la existencia de un pensamiento postformal se encuentran en esa línea de análisis. Por ello, consideramos pertinente abordar, en nuestra exposición, los aportes sobre el desarrollo del pensamiento adulto para intentar también analizar su incidencia sobre los procesos de la comprensión lectora.

3. 5 – El pensamiento adulto y los procesos de la comprensión lectora

Durante muchos años se miró al desarrollo adulto como una meseta en la que poco sucedía. Especialmente si se lo comparaba con el desarrollo evolutivo infantil y adolescente que, durante largo tiempo, fue el período de estudio privilegiado de la Psicología Evolutiva. Es evidente que el desarrollo de las dos primeras décadas de vida muestra, en determinados contextos sociales, un progreso intensivo y un carácter general que no observamos posteriormente.⁴ Tenemos que tener en cuenta que, en esos contextos, la progresión de los cambios neurofisiológicos promueven un

⁴ Esta mirada homogénea sobre el desarrollo de los primeros años está actualmente cuestionada desde la sociología. En las sociedades que han sufrido procesos de exclusión, como los generados en Latinoamérica por las políticas neoliberales, no sólo se han producido fenómenos (como la desnutrición) que han incidido en el desarrollo neurofisiológico de niños de amplios sectores de la sociedad, sino también han atentado contra la permanencia de esos niños dentro del sistema educativo formal (asistencia irregular, deserción, niños que habitan en la calle). Estos procesos de desintegración social han llevado a reclamar a la psicología la necesidad de adoptar un enfoque menos homogéneo frente al fenómeno de "*las infancias*" (Carli, 1999).

desarrollo durante la infancia más homogéneo, aspecto que también está reforzado por la influencia de la escolaridad formal.

No obstante, existe una mayor predisposición a tener otra perspectiva sobre la etapa adulta, pues en este período las experiencias pueden ser muy diversas debido a las múltiples variables, tanto personales como sociales, que concurren (por ejemplo, las manifestadas por las diferencias ocupacionales, profesionales y laborales entre los sujetos). Sin embargo, los aportes de Piaget no propiciaron una mirada analítica sobre los procesos de pensamiento en el adulto, en la medida que la descripción del pensamiento formal ayudó a construir una idea sobre un desarrollo intelectual que culminaba en la adolescencia. Si bien ya hemos mencionado que el propio Piaget cuestionó su formulación inicial del pensamiento formal, fueron estudios posteriores los que aportaron una caracterización del desarrollo del pensamiento más allá de la adolescencia; pensamiento al que, por tanto, podemos denominar genéricamente "*postformal*".

3.5.1. El pensamiento postformal

Corral (1998) presenta una revisión de algunos de los aportes teóricos que han intentado describir el pensamiento adulto. Una de las características de este pensamiento muestra que los adultos logran una mayor *descentración cognitiva* pues desarrollan un tipo de pensamiento que tolera la ambigüedad; es decir, al incorporar la incertidumbre, el pensamiento acepta las situaciones poco definidas. Frente a esta ambigüedad es posible pensar diferentes soluciones a un problema, por lo tanto, se aplican múltiples criterios de análisis. Esta descripción nos muestra el carácter claramente adaptativo de este tipo de pensamiento, pues los problemas que suelen presentarse en la vida adulta (profesional y personal) se caracterizan por ser poco definidos, es decir, difícilmente abordables por el pensamiento lógico formal.

Otra característica de la descentración mencionada, propia del pensamiento adulto, sería la posición epistemológica que se adopta al comprender que la perspectiva personal es sólo eso, una perspectiva que puede ser confrontada con otras visiones potencialmente válidas. Cuando se comprende que el conocimiento no es absoluto, ni inamovible se ha podido incorporar una visión relativista acerca de la producción de conocimiento. Según Corral, son necesarios ciertos requisitos para

progresar de un pensamiento formal a uno relativista, mencionaremos a continuación los que interesan a nuestra exposición:

1. Compromiso con un conjunto de creencias de entre varios posibles conjuntos.
2. Aceptación de que la realidad está multicausada y que, por lo tanto, la causalidad lineal es errónea.
3. La influencia de los contextos temporal y ambiental en la variación de los efectos de una variable.
4. Aceptación de que la contradicción, la subjetividad y la elección son inherentes a todas las observaciones lógicas y subjetivas.
5. Aceptación de la validez de más de un sistema lógico relacionado con un hecho.

De esta forma, el pensamiento relativista que impregna al pensamiento adulto supone una expansión en relación con el formal, no desde el punto de vista lógico sino desde la posibilidad de considerar los aspectos contextuales de una manera más eficaz y sistemática.

El pensamiento postformal implicaría una expansión del formal en varios sentidos. En concreto implicaría mayor capacidad para:

1. Descubrir y definir los problemas.
2. Desplazar conceptos y utilizar la metáfora como un proceso cognoscitivo importante.
3. Coordinar diferentes sistemas o marcos de referencia en el análisis de un problema, lo que implica razonar de un modo meta-sistemático.
4. Desplegar operaciones dialécticas que posibiliten tolerar las contradicciones más que eliminarlas.

Este último aspecto –la capacidad de desarrollar un pensamiento dialéctico– resulta de especial interés como característica del pensamiento adulto. Mientras que la lógica formal parte del supuesto de la no contradicción y de la eliminación de las contradicciones, la lógica dialéctica concibe el valor de la contradicción. El pensamiento dialéctico sería diferente y complementario del pensamiento formal. A nivel de la vida cotidiana, posibilita la integración de las creencias y de las experiencias propias. La tolerancia de la incertidumbre y la contradicción permiten desplegar diferentes líneas de pensamiento sobre el análisis de una situación. Estas líneas de pensamiento dan la

posibilidad de argumentar una posición y, al mismo tiempo, contra-argumentar a favor de una posición alternativa.

Según un estudio realizado por Corral (1998), entre los 25 y 55 años se produciría una evolución del pensamiento orientada a la manifestación de aspectos relativistas y dialécticos en los sentidos ya presentados; características que, por otra parte, parecen implicarse mutuamente. En síntesis, estos aspectos serían: la pérdida de la noción de absoluto, la necesidad de considerar diversas perspectivas sobre un fenómeno, la influencia de los marcos referenciales del observador en el análisis de la realidad, la conciencia de la oposición, la contradicción y la paradoja y la aceptación de los límites de la razón. Ahora bien, este mismo autor nos llama la atención acerca de la situación actual sobre el estudio de estas formas de pensamiento:

"La suposición de que a lo largo de la vida adulta emergen operaciones de carácter dialéctico y relativista se ha visto avalada por algunos datos experimentales, que resultan, no obstante, todavía escasos e insuficientes para poderla aceptar como un hecho incontrovertible. Todavía menos clara resulta la pretensión de que el pensamiento postformal representa una etapa evolutiva posterior a la etapa de las operaciones formales (...) Lo más plausible es considerar al pensamiento postformal como una constelación de varios estilos de pensamiento propiciados por la experiencia, la vida cotidiana, la educación, y otros factores asociados con la madurez adulta" (Corral, 2002, pp. 280-281).

En consecuencia, podríamos concluir que los modos de pensamiento identificados como dialécticos y relativistas requieren de mayor comprobación empírica; no sólo para conocer su evolución durante la adultez, sino también para avanzar en el conocimiento de sus características específicas y distintivas. Existen otras investigaciones que aportan otros análisis en relación con el desarrollo del pensamiento adulto. Estos estudios vienen a matizar este carácter relativista y dialéctico que se le atribuye, especialmente en lo que se refiere a su evolución y alcance. Abordaremos a continuación estos estudios.

3.5.2. El desarrollo epistemológico

Las investigaciones que analizan el desarrollo epistemológico han explorado el modo en que cada individuo desarrolla el conjunto de nociones personales y creencias acerca de lo que significa conocer. Este campo de estudio, referido al "conocimiento epistemológico", se ha abordado desde distintas tradiciones teóricas y con intereses muy diversos. Según Hofer (2002), desde la perspectiva de la psicología evolutiva, interesa comprender el desarrollo de las concepciones del sujeto acerca de la posibilidad de conocer, lo que implica poder describir de qué manera se van desarrollando las creencias de los individuos acerca de la naturaleza del propio conocimiento y de los procesos que lo producen.

Gutiérrez y Mateos (2002) plantean que, si bien existen en la literatura diversas líneas de investigación de esta perspectiva evolutiva, todas ellas proponen modelos de desarrollo con características bastante semejantes. Estos autores presentan dichas características a través del modelo de Deanna Kuhn (1991, 1999; Kuhn y Weinstock, 2002). Desde este modelo, alcanzar la comprensión epistemológica madura implica la adecuada coordinación de los dos planos característicos de todo proceso cognoscitivo: el subjetivo (relacionado con el sujeto que conoce) y el objetivo (relacionado con el objeto conocido). Por ello, Kuhn concibe una evolución en la que identifica los cambios que se producen en las concepciones acerca de los enunciados o afirmaciones que expresan el conocimiento. En este sentido, las primeras afirmaciones de los sujetos se conciben como copias de la realidad, después como descripciones de los hechos que pueden ser verdaderas o falsas, más tarde como opiniones subjetivas y finalmente como juicios personales relativos. En consecuencia, el modelo concibe en el desarrollo del sujeto cuatro niveles epistemológicos: *realista*, *absolutista*, *pluralista* y *evaluacionista*. Abordaremos a continuación este último nivel teniendo en cuenta que nuestro análisis busca caracterizar el pensamiento adulto.

El punto de vista *evaluativo* implica superar la posición *pluralista* que suele aparecer en la adolescencia, en la cual se aceptan las distintas interpretaciones y puntos de vista como productos igualmente válidos del particular modo de conocer de cada sujeto. Dicho de otro modo, la concepción *pluralista* adolescente lleva a pensar que el conocimiento sólo es un conjunto de opiniones personales en el que "todo vale", haciendo prevalecer, por tanto, la fuente subjetiva del conocimiento: el sujeto –el que conoce– se impone sobre el objeto –lo conocido–. Este enfoque sólo se

trasciende en el último nivel, a través de una nueva visión en la que se trata de coordinar e integrar las dos fuentes: lo objetivo y lo subjetivo. En este sentido, el punto de vista evaluativo corresponde al sujeto que busca diferenciar las creencias y teorías en función de las evidencias en las que se basan. Es decir, el individuo concibe al conocimiento como un proceso que requiere juicio y argumentación en el que "todo" no "vale" de la misma manera. Es decir, todas las opiniones no se aceptan como iguales, pues cada una de ellas puede ser evaluada a la luz de los argumentos que la sostienen. En este sentido, esta etapa del desarrollo puede relacionarse con varias de las características que hemos reconocido en los modos de pensamiento relativista y dialéctico. No obstante, lo interesante del enfoque sobre el desarrollo epistemológico es que los estudios empíricos realizados, no sólo muestran que el punto de vista evaluativo se trata de un desarrollo tardío propio de edades maduras, sino que además es bastante poco frecuente. En efecto, las investigaciones llevadas a cabo muestran que los sujetos que alcanzan las posiciones más evolucionadas son minoría. Por ello, Gutiérrez y Mateos (2002) señalan la importancia de los aportes de Kuhn, pues han permitido indagar la naturaleza del cambio conceptual que subyace al desarrollo epistemológico identificando las variables que lo condicionan y el origen de las dificultades.

Hasta aquí, hemos analizado una serie de aportes teóricos que abordan el desarrollo del pensamiento adulto. Los modos de pensar que caracterizamos como relativistas y dialécticos constituirían un pensamiento que permite abordar las situaciones poco definidas, con las que frecuentemente nos encontramos en nuestra vida personal y profesional. No obstante, lo que hemos analizado en relación con el desarrollo epistemológico permite comprender que las formas más evolucionadas del pensamiento, características de la madurez, no se desarrollan necesaria y espontáneamente en todos los sujetos. Esto plantea un claro desafío a la intervención educativa. Kuhn y Weinstock (2002) se preguntan *cómo, cuándo y dónde* es posible promover el desarrollo epistemológico. Por ello, plantean que los niños y adolescentes deberían ejercitarse en el plantamiento y defensa de sus ideas, especialmente en contextos en los cuales las opiniones personales puedan ser debatidas en relación con planteamientos alternativos. Asimismo, agregan que los contextos propicios para el desarrollo epistemológico son aquellos que valoran y aprecian la justificación epistemológica del debate razonable. Indudablemente, los cuestionamientos de estos autores son también pertinentes en relación con los adultos y los ámbitos en los

cuales estos se forman. Abordaremos seguidamente esos cuestionamientos en relación con el contexto que nos ocupa: la comprensión de textos.

3.5.3. Pensamiento adulto y comprensión de textos

Si tenemos en cuenta lo analizado anteriormente y los propósitos de nuestro estudio, sería pertinente preguntarnos: ¿cómo incide el desarrollo de estas formas de pensamiento sobre la comprensión de textos? Aunque también cabría formularse otra pregunta que va en diferente sentido: ¿Qué aporta al desarrollo de esas formas de pensamiento la experiencia de la lectura?

Esta segunda pregunta nos remite a estudios que han encarado la influencia de la lectura en el desarrollo cognitivo adulto. Por ejemplo, Stanovich, West y Harrison (1995) realizaron un estudio en el que, al comparar sujetos de 19 y 79 años, concluyeron que, el aumento en el conocimiento general sobre el mundo está asociado a la experiencia lectora. Por lo tanto, para la adquisición y el mantenimiento del conocimiento, la práctica lectora es esencial, pues sería un medio privilegiado para ejercitar las facultades mentales y para aumentar el conocimiento del mundo. En consecuencia, también puede pensarse que el declive en ciertas habilidades cognitivas sea debido en parte a una ausencia de práctica de lectura. En este sentido, reforzaríamos la idea de que las condiciones de vida adulta definen aspectos del desarrollo intelectual en dicha etapa, más allá del paso de los años. Si partimos entonces de la influencia del contexto, parecen necesarias algunas especificaciones en relación con el ámbito universitario, que es en donde se ha llevado a cabo nuestra investigación.

Perry (1981), en un estudio con alumnos universitarios de Harvard, observó una progresión hacia posturas relativistas entre los primeros y los últimos años de la carrera. Por su parte, Pascarella y Terenzini (1991) también compararon alumnos de primer año con los del último curso, observando que estos últimos logran razonar de manera más abstracta, pensar más críticamente y abordar mejor problemas mal estructurados. Asimismo, encontraron que los alumnos próximos a finalizar los estudios universitarios muestran mayor flexibilidad cognitiva en la integración de todos los factores que intervienen en una situación compleja y en el desarrollo de marcos referenciales más complejos. También observaron mejoras en las habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas. Ahora bien, ¿cómo juega la experiencia de la

lectura en este desarrollo? Aquí, podríamos volver a considerar las preguntas que nos planteamos anteriormente acerca de las relaciones entre la práctica lectora y el desarrollo del pensamiento, pero circunscribiéndolas al ámbito de la formación de profesionales. Empezaremos por la segunda: ¿Qué aporta la experiencia de la lectura durante la formación universitaria?

Si los años universitarios favorecen la aproximación a formas de pensamiento más evolucionadas, sería lógico pensar que la práctica lectora contribuye a ello. La lectura académica ofrece conocimientos sobre marcos teóricos, que pueden poner en cuestión supuestos epistemológicos diferentes en la producción de conocimiento acerca de un fenómeno. No obstante, es probable que la práctica de la lectura por sí sola sea insuficiente para lograr esos efectos. En este sentido, es fundamental también una propuesta de enseñanza que priorice una formación orientada al desarrollo epistemológico; es decir, que pueda instalar el punto de vista evaluativo que caracteriza al estadio superior en dicho desarrollo. Al respecto, Kuhn y Weinstock (2002) han planteado claramente la necesidad de que las instituciones educativas asuman un activo compromiso en la formación de sujetos que valoren positivamente el esfuerzo que supone razonar.

Por otra parte, es indudable que la lectura de los textos académicos universitarios permite acceder a una serie de conocimientos que son fundamentales para comprender esos mismos textos. Si partimos del supuesto de que la comprensión supone una interacción texto-lector, podemos afirmar que esa interacción será más productiva en la medida que el alumno vaya profundizando el conocimiento disciplinar a lo largo de su carrera como estudiante. Por otro lado, sabemos la importancia que, en el proceso de comprensión, tienen los conocimientos acerca de los propios textos; en este caso, los textos de divulgación científica propios de la formación universitaria y respecto de los cuales no debemos suponer conocimientos previos en los alumnos. Estos aspectos abren otra oportunidad interesante para la intervención educativa, especialmente, la orientada a la enseñanza de comprensión lectora en las aulas universitarias. Más adelante en nuestra exposición, abordaremos con profundidad este particular desafío.

Para el tema que estamos desarrollando aquí deberíamos, por último, abordar la otra pregunta formulada anteriormente y que plantea una relación en el

sentido opuesto al que hemos venido tratando: ¿cómo incide en la comprensión de los textos universitarios el desarrollo del pensamiento postformal y el desarrollo de carácter epistemológico? Aquí cabría concebir que, si un sujeto adquiere la capacidad para enfrentar las situaciones de la vida cotidiana y profesional con las formas de pensamiento relativista o evaluacionista, esta capacidad seguramente condicionará también el modo en que se comprenden los contenidos de un texto académico de nivel universitario. Si el contexto cognoscitivo en que se mueve un sujeto facilita un cierto estado de alerta epistemológico respecto a sus propias creencias, seguramente ello promoverá también una actitud más crítica frente a los principios epistemológicos que sustentan los desarrollos disciplinares que se plasman en los textos de divulgación científica, y que constituyen el material textual utilizado en la formación de profesionales. Estos aspectos deberían caracterizar al pensamiento adulto. Aunque, si como hemos analizado, el desarrollo de esas formas de pensamiento no es espontáneo, sino que depende de la experiencia en contextos específicos, debemos suponer una relación de influencia recíproca entre el desarrollo de las formas de pensamiento mencionadas y la comprensión de textos académicos.

Esa relación recíproca entre la práctica de la lectura y el desarrollo del pensamiento, nos permite entender –como ya afirmamos anteriormente–, que el conocimiento progresivo sobre las teorías que se desarrollan en una disciplina posibilitará una progresiva capacidad de razonar de manera más abstracta, de pensar más críticamente y una mayor flexibilidad cognitiva para abordar mejor los problemas que plantea la práctica profesional. Ahora bien, el desarrollo de esta capacidad del pensamiento también va condicionando progresivamente el modo de acercamiento a los contenidos del texto, pues los conocimientos que el lector va adquiriendo le permiten entrar en un diálogo más profundo con sus contenidos. Asimismo, este acercamiento podría también verse enriquecido por un mejor despliegue de los recursos metacognitivos del sujeto. La mayor vigilancia epistemológica, que supone el punto de vista evaluacionista, podría también manifestarse en una mayor disposición del lector a cuestionar las creencias que ha elaborado acerca de sí mismo como lector. Esto nos ubicaría en la línea propuesta por las nuevas perspectivas en el estudio de la metacognición que indagan, no tanto en el crecimiento del conocimiento metacognitivo como tal, sino el proceso de *cambio conceptual* que este desarrollo implica (Mateos, 2001).

Por último, cabe plantearnos si los aspectos analizados son válidos con adultos que inician una formación de post-graduación, como es el caso de la muestra del presente estudio. Según lo que hemos venido considerando, debemos suponer que esta nueva experiencia de formación brindaría a esos sujetos nuevas posibilidades para beneficiarse de esa influencia recíproca entre pensamiento y comprensión lectora. No obstante, también cabría analizar si esa influencia es espontánea o puede verse favorecida por una intervención educativa. De acuerdo con nuestros planteamientos precedentes, entendemos que, en efecto, cabe este tipo de intervención, la cual podríamos concebir en dos sentidos. Por un lado, como una propuesta docente que en su diseño y método general sintonice con –o incluso ayude a promover– el desarrollo epistemológico; y, por otro lado, como una intervención específicamente orientada a mejorar la comprensión lectora, acometiendo los desafíos particulares que supone la comprensión de los textos de estudio propios del nuevo proceso de formación. Podemos decir, por tanto, que aunque la intervención diseñada en el presente estudio corresponde directamente al segundo sentido, también aborda indirectamente el primero.

Pero, antes de describir específicamente dicha intervención, analizaremos en el próximo capítulo los desarrollos y experiencias aplicadas en que se ha encarado la intervención en comprensión en los últimos años. Posteriormente, en el último capítulo, abordaremos el análisis de los aspectos más específicos de cara a la intervención de este tipo en el ámbito universitario. Así, Podremos avanzar luego sobre la justificación y fundamentación del diseño de la intervención aplicada en el presente estudio.

Capítulo 4 – LA INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA

En el presente capítulo, nos proponemos abordar los desarrollos teóricos que permiten analizar los aspectos centrales de la intervención educativa orientada a la enseñanza de la comprensión. Realizaremos un abordaje que irá de lo general a lo particular. Así, nos situaremos, en un primer momento, en algunos aspectos de la instrucción cognitiva en general, para abordar luego la intervención en comprensión lectora más específicamente. En este segundo momento, seleccionaremos aquellos programas de intervención que consideramos más relevantes para caracterizar, finalmente, cómo se concibe hoy la intervención educativa orientada a la comprensión lectora.

4.1 – La intervención en comprensión en el marco de la instrucción en habilidades cognitivas

Si hacemos un recorrido por los propósitos de formación de los diseños curriculares o de los proyectos curriculares de los centros educativos, seguramente observaremos la importancia que se le asigna a las capacidades de razonar, de analizar críticamente los textos y de aplicar creativamente dicha información a la resolución de problemas diversos. Generalmente, en los estados democráticos, se asocia la formación de la ciudadanía a la capacidad que debería tener la escuela para formar individuos librepensadores. Es decir, personas con capacidad para analizar críticamente los mensajes que reciben, especialmente aquéllos a través de los cuales se ejerce el poder o que tratan, en todo caso, de influir en su conducta (Estado, partidos políticos, medios de comunicación, etc.). Asimismo, la vertiginosidad con que se producen los cambios en los tiempos actuales ha cuestionado definitivamente a la escuela, que vio su nacimiento con la formación de los estados modernos y que se caracterizó por ponderar un saber enciclopedista centrado en la adquisición de conocimientos. Por ello, los diseños curriculares actuales no dejan de mencionar, de

uno u otro modo, la necesidad de lograr que los alumnos “aprendan a aprender”. La profusión de información y la aceleración que caracterizan a la producción científica de la sociedad actual han llevado a pensar que la escuela debe priorizar la formación de las competencias que posibiliten la búsqueda, el uso, el análisis crítico y la producción de conocimiento, más que brindar la información misma; información que, por otra parte, perdería parte de su vigencia cuando el actual alumno sea un ciudadano activo en la sociedad.

La transformación curricular de la escuela de los últimos años es evidente en este sentido. No está dentro de los objetivos del presente estudio analizar la disociación que, aún actualmente, observamos entre las intenciones curriculares y lo que efectivamente sucede en las aulas. En el ámbito educativo, es frecuente observar una disociación teoría-práctica, dada por la discrepancia entre los desarrollos que aportan las Ciencias de la Educación y la posibilidad de ver reflejados esos desarrollos en la práctica docente. Esto, indudablemente cuestiona las decisiones que desde la política educativa han acompañado las innovaciones pedagógicas. Pero, como lo hemos aclarado anteriormente, nosotros nos manejaremos en el terreno de las intenciones, dado que tal situación justifica aún más los esfuerzos encaminados a superar las deficiencias observadas y optimizar las prácticas educativas en general. En este sentido, numerosas han sido las investigaciones que en los últimos veinte años se han orientado a mejorar las habilidades cognitivas de los alumnos; no sólo por el valor que éstas últimas han tomado dentro de los diseños curriculares, sino también por la preocupación que a nivel educativo generan los alumnos que evidencian algún déficit en dichas habilidades.

En relación con este tema, Alonso Tapia (1987, 1991) plantea que los programas de instrucción cognitiva pueden clasificarse, según los objetivos que se proponen, en cinco categorías:

- a. *Entrenamiento de operaciones cognitivas básicas.* En estos programas se observa la intención de intervenir sobre una serie de operaciones cognitivas básicas que, si bien están presentes en los alumnos, se considera que la mediación de un adulto puede favorecer su desarrollo y correcta aplicación (comparar, clasificar, razonar, recordar, etc.).
- b. *Facilitación del acceso al pensamiento formal.* Son los programas de orientación piagetiana que intentan estimular el pensamiento lógico formal en el contexto

de la enseñanza de contenidos curriculares, pero a través de la resolución de situaciones que ponen en juego el método hipotético-deductivo.

- c. *Enseñanza de principios heurísticos.* Estas intervenciones se fundamentan principalmente en las investigaciones que buscan caracterizar la ejecución eficaz de los expertos en comparación con la de los novatos, en tareas de solución de problemas. Estos programas sostienen que la resolución eficaz requiere de conocimiento de reglas y estrategias de actuación, además de las competencias supuestas por las intervenciones anteriores.
- d. *Adquisición de conocimientos a partir de la información escrita.* Estos programas se orientan a que los alumnos aprendan una serie de estrategias que les permitan comprender la información de los diferentes tipos de texto. Se fundamentan en la importancia que tiene la buena comprensión de los textos de estudio en el nivel de aprendizaje que logran alcanzar los alumnos.
- e. *Entrenamiento cognitivo a partir de la composición de textos.* Partiendo del supuesto sobre el valor que tiene la escritura como instrumento del pensamiento, algunos programas se han orientado al entrenamiento de las competencias necesarias para producir textos adecuados.

Por supuesto, toda clasificación es relativa a los criterios que se utilizan para determinar las categorías, criterios que tampoco son exhaustivos. Por otra parte, así como dentro de una categoría se observan diferencias, también podemos encontrar intervenciones en instrucción cognitiva que abordan contenidos de varias categorías. Por ejemplo, hay programas que abordan la comprensión y producción de textos porque suponen que esta complementariedad refuerza la adquisición de ambas competencias (Carriedo, 1994; Sánchez, 1998). Particularmente, la intervención diseñada en el presente estudio se ubica claramente en la categoría d.

Un rasgo importante en este tipo de clasificaciones es que promueven la necesidad de precisar los objetivos de la intervención, identificando y distinguiendo los procesos cognitivos sobre los cuales se piensa actuar. Precisamente, Alonso Tapia (1987) incluye dicha distinción como uno de los cuatro factores que considera necesario tener en cuenta para garantizar la eficacia de toda instrucción cognitiva. Mencionamos a continuación esos factores, aunque en nuestra exposición remarcaremos un aspecto que presentamos como quinto factor:

- a. *Análisis de las operaciones cognitivas que subyacen a las habilidades y estrategias que se busca enseñar.* Para nosotros, este análisis tiene una gran importancia desde dos posibles sentidos. Por un lado, desde el punto de vista del agente de la intervención, *del que enseña*, porque, a nuestro modo de ver constituye la principal materia de análisis en orden a fundamentar teóricamente dicha intervención. En este sentido, la elección del marco teórico acerca del funcionamiento cognitivo da fundamento a la selección de los contenidos que deciden incluirse en el entrenamiento. Particularmente, en nuestro estudio, hemos hecho un recorrido por los desarrollos teóricos que dan cuenta del complejo procesamiento que se da durante la comprensión (Capítulo 1) pero hemos analizado especialmente el marco teórico de Van Dijk y Kintsch (Capítulo 2) por el potencial explicativo que le reconocemos. En efecto, dicho marco teórico fundamenta nuestra intervención desde varios puntos de vista: 1) por el apoyo empírico que dan los numerosos entrenamientos que se han sustentado en este marco teórico, 2) porque sus formulaciones teóricas han resultado muy útiles, especialmente para describir las operaciones que dan cuenta del procesamiento semántico del texto, y 3) porque, consecuentemente, han orientado la selección de las habilidades y estrategias seleccionadas para la intervención diseñada en el presente estudio. Por otro lado, pero complementariamente, el conocimiento de las operaciones cognitivas que subyacen a las habilidades que se pretende enseñar es un factor importante para el propio sujeto al que va dirigida la intervención, o sea, desde el punto de vista *del que aprende*. Según Gutiérrez (1992) los sujetos, generalmente, prestan poca atención a la forma en que ejecutan las tareas o resuelven los problemas, lo que les impide evaluar su ejecución y tomar conciencia de sus fallos. Por ello, en nuestro caso, uno de los principales objetivos del programa de instrucción es que los alumnos tomen conciencia de los procesos que subyacen a la comprensión lectora y aprendan estrategias que les permitan supervisar ese proceso para mejorar su ejecución. Esto, obviamente, atañe ya a un plano de segundo orden, al plano "metacognitivo", lo que conecta con el punto siguiente.
- b. *Conocimiento sobre cómo aplicar las habilidades y estrategias aprendidas.* En este sentido, la intervención cognitiva busca que los recursos y estrategias adquiridas se acompañen de la capacidad del sujeto para evaluar la conveniencia de su uso en otras situaciones. Esta capacidad supone que el

sujeto pueda ser lo suficientemente autónomo para planificar y controlar el uso de los recursos cognitivos aprendidos. Si tomamos en cuenta los aspectos descritos aquí y en el punto anterior, podríamos concluir que, para el caso de la intervención en comprensión lectora, sería necesario promover en los alumnos la toma de conciencia de los procesos cognitivos que posibilitan la comprensión de un texto y poder controlarlos estratégicamente, es decir, poder decidir acerca de su uso teniendo en cuenta las necesidades de diferentes contextos o situaciones. Como avanzábamos anteriormente, estos aspectos refieren al concepto de *metacognición*. Ya hemos analizado la importancia que dicho concepto tiene para la comprensión lectora; lo retomaremos más adelante, cuando describamos de qué manera los programas que buscan intervenir sobre la comprensión también han incorporado el aspecto metacognitivo.

- c. *Duración de la intervención.* Sabemos que todo aprendizaje requiere de un proceso que por lo general es lento. Asimismo, la intervención cognitiva busca que sus beneficios perduren en el tiempo. Este aspecto de la duración impone un particular desafío a toda intervención orientada a la mejora de la comprensión lectora. Los conceptos desarrollados en los Capítulos 1 y 2 nos han permitido entender la complejidad de los procesos y subprocesos que subyacen a la posibilidad de interpretar un texto. Por lo tanto, parece ser poco factible que una intervención orientada a abordar esos procesos y subprocesos pueda ser de una duración limitada. Por otro lado, generalmente también es poco factible contar con tiempos institucionales y curriculares que permitan un abordaje tan vasto. En este sentido, parece necesario utilizar la capacidad explicativa del marco teórico para poder delimitar con cuidado los procesos sobre los cuales se piensa intervenir, como aquéllos que no serán objeto de intervención. Esta delimitación deberá tener en cuenta la variable que estamos tratando; es decir, seleccionar aquellos procesos sobre los que se considera que se podrá intervenir con eficacia atendiendo al tiempo disponible.
- d. *Atención a las variables motivacionales.* Indudablemente la eficacia de todo aprendizaje también está sustentada en la motivación de los alumnos para lograr los objetivos que la intervención se propone alcanzar. Este aspecto motivacional tiene especial relevancia en el presente estudio, atendiendo a que

se ha realizado con adultos. Consideramos que es diferente encarar una intervención en el momento que esos procesos deben ponerse en juego ante las exigencias de la escolaridad, que diseñar un entrenamiento orientado a alumnos que ya han estructurado sus modos de aproximación y de tratamiento de la información de los textos de estudio. Debemos tener en cuenta que, los alumnos a los cuales fue dirigido nuestro entrenamiento habían cursado estudios superiores que ya los habían enfrentado con las características de los textos de la formación del profesorado (se encontraban cursando estudios de postgraduación). Cuando oportunamente presentemos el diseño de la intervención, describiremos aquellas acciones encaminadas a convocar la motivación de los alumnos participantes en el entrenamiento.

- e. *La edad de los alumnos.* Teniendo en cuenta que venimos tratando los factores que son importantes a tener en cuenta para una intervención cognitiva eficaz, nos parece que (a los ya citados por Alonso Tapia) debemos añadir la particular importancia de este aspecto, al que presentamos como quinto factor. Si nos centramos en el estudio de la comprensión lectora, hemos analizado en el capítulo anterior las investigaciones que han aportado una mirada acerca del desarrollo de dicha competencia. Ahora bien, si el problema que nos planteamos es cómo favorecer la comprensión de textos en contextos de estudio, podemos fácilmente concluir que ese problema se transforma en desafío para la intervención educativa desde el momento en que el texto de estudio se presenta en el transcurso de la escolaridad. En las aulas argentinas podríamos identificar ese momento entre los 9 y 11 años, esto es, el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Por lo ya analizado, contamos con datos acerca del desarrollo cognitivo que nos llevan a comprender que, entre los 10 años y la edad adulta, se da una evidente evolución de las capacidades cognitivas (en las que incluimos el desarrollo de la comprensión lectora); aspecto que es importante tener en cuenta al momento de diseñar cualquier intervención sobre dichas capacidades. Probablemente la importancia de este factor ha sido más evidente en el diseño de nuestra intervención por el hecho de que va dirigida a adultos.

Dentro del marco de la instrucción cognitiva general, Gutiérrez (1992) ofrece una caracterización de los aspectos básicos que debería tener dicha instrucción como

propuesta de enseñanza. Teniendo en cuenta que en toda situación de enseñanza es necesario determinar "qué" enseñar y "cómo" hacerlo, nos interesa hacer mención aquí de algunos de los problemas identificados por el mencionado autor en dicha determinación. Estas problemáticas son: el problema de la generalidad de las habilidades, el problema de la generalización y transferencia y el problema de la automatización de los procesos. En cuanto al *problema de la generalidad de habilidades*, Gutiérrez (1992) cita una serie de investigaciones que permitirían sostener que las estrategias y esquemas de actuación específicos de un campo concreto son los mayores responsables de una ejecución eficaz. En este sentido, adquirir la competencia, en algún campo de conocimiento, supone la adquisición de gran cantidad de conocimientos específicos durante largos períodos de tiempo. Estos supuestos son los que le reclaman a la instrucción cognitiva una mayor atención al papel del conocimiento específico. En relación con *el problema de la generalización y transferencia*, se destaca que la instrucción cognitiva debería enseñar habilidades que puedan ser aplicadas y transferidas a otros contextos y áreas de contenido, distintas de aquellas en que fueron aprendidas. Pero, además, los alumnos no sólo deben conocer estrategias, sino también cómo y cuándo aplicarlas. En este sentido, Gutiérrez (1992) insiste sobre un aspecto ya mencionado, sosteniendo que la instrucción de habilidades cognitivas debe ir acompañada de la enseñanza de habilidades metacognitivas que permitan al alumno autorregular sus procesos y lograr así un uso eficaz de las habilidades enseñadas. Por último, *el problema de la automatización de los procesos*, nos remite al hecho de que una persona, en la resolución de una tarea, difícilmente pueda de manera deliberada y consciente recordar las técnicas que puede aplicar a la tarea en cuestión, considerar y seleccionar las más útiles y ponerlas en práctica de manera adecuada. Esta sobrecarga es evitada por los expertos, quienes desarrollan un comportamiento que muestra una ejecución espontánea sin necesidad de elaboración y dirección consciente.

Ante las problemáticas mencionadas, Gutiérrez (1992) reclama la necesidad de concebir un enfoque integrador respecto del cual concluye que no es que no existan habilidades generales, sino que su utilidad y eficacia son dependientes y relativas al conocimiento específico del área de aplicación y al metaconocimiento que permita regular con eficacia su uso. En consecuencia, el autor propone diseñar entrenamientos cognitivos que permitan integrar los tres elementos en juego: conocimiento específico, estrategias cognitivas a enseñar y metaconocimiento para regular su uso eficaz. Por su

parte, la automatización del funcionamiento cognitivo eficaz reclamaría una práctica constante y continuada en el tiempo. Por ello, la instrucción cognitiva que el autor considera más adecuada es aquella que se articula con la enseñanza curricular ordinaria, es decir, aquella que se concibe como un contenido transversal a todo el curriculum escolar. En síntesis, la *contextualización* que se propone reclama una instrucción cognitiva que enseñe habilidades, no como recursos aislados, sino como instrumentos a manejar en ciertos dominios (por ejemplo, la comprensión lectora) pero que, además, se articulen en el contexto de los contenidos de enseñanza de las materias escolares.

Hemos desarrollado hasta aquí algunos aspectos que condicionan y caracterizan a toda intervención orientada a la instrucción cognitiva. A continuación nos interesa encarar un análisis más específico de la intervención educativa orientada a la comprensión lectora. Este análisis será diacrónico, es decir, presentará el desarrollo que ha mostrado últimamente la intervención en comprensión con el objetivo de diferenciar las tendencias actuales con el abordaje más tradicional. Por otro lado, este análisis nos permitirá especificar en el último capítulo aquellos aspectos relacionados con la intervención en comprensión en el ámbito universitario y al diseño del programa concebido en el presente estudio.

4.2 – La intervención en comprensión como entrenamiento metacognitivo

La importancia señalada por Gutiérrez (1992) en relación con la instrucción metacognitiva es generalizable al ámbito de la enseñanza de la comprensión lectora. En verdad, poner el acento de la intervención en comprensión en el aspecto metacognitivo implica destacar la orientación que dicha intervención ha tomado en los últimos años. Mateos (1995) explica las razones por las cuales el entrenamiento tradicional en estrategias de comprensión dio lugar al entrenamiento metacognitivo. Según la autora, alrededor de los años setenta se empiezan a generalizar los estudios experimentales que en el marco de la Psicología Cognitiva buscan abordar los problemas de aprendizaje. Según Brown, Campione y Day (1981) y Campione y Armbruster (1984), las hipótesis de partida de esos estudios planteaban que el rendimiento eficaz de una persona, en una determinada tarea, implica el uso de alguna estrategia adecuada a la actividad de aprendizaje y que, las diferencias observadas entre los sujetos se deben a las diferencias en el uso espontáneo de dichas

estrategias. De esta forma, el entrenamiento buscaba que los alumnos aprendieran a usar las estrategias específicas adecuadas a la tarea. Si el rendimiento aumentaba y se acercaba al de los sujetos de más edad o más competentes, se infería que: 1) esa estrategia era un componente importante de la tarea; 2) las diferencias se debían en parte a diferencias en el comportamiento estratégico, y 3) la deficiencia inicial se debía al fracaso para usar espontáneamente una estrategia disponible y no a un déficit de las posibilidades del sujeto para beneficiarse de la estrategia. Si bien el efecto de mejora en los niños inmaduros era manifiesta, aparecían dos hechos que evidenciaban aspectos no abordados: 1) el rendimiento de los alumnos entrenados no alcanzaba el de los niños sin problemas de aprendizaje y 2) se producía un frecuente abandono de la estrategia cuando el experimentador dejaba de inducir su uso.

Los efectos limitados de las intervenciones tradicionales en comprensión dieron lugar a que los investigadores comenzaran a interesarse en los estudios realizados en el área de la metacognición. El enfoque tradicional generalmente apuntaba a la enseñanza de la estrategia, pero sin una supervisión que permitiera retroalimentación en el uso de esa estrategia, por parte del alumno. Es decir, aquella estrategia que se consideraba relevante en el proceso de comprensión era enseñada sin la explicación de su sentido y sin un procedimiento que ofreciera al alumno cierto *feedback* acerca del proceso que implicaba su uso. De esta manera, la atención estaba más dirigida al resultado o producto final de la comprensión. La investigación metacognitiva en comprensión pudo aportar mayor conocimiento acerca de las diferencias entre los lectores con diferentes niveles de habilidad. Entre los resultados arrojados por estas investigaciones podemos mencionar dos especialmente relevantes: 1) los lectores menos competentes tenían mayor dificultad para controlar sus propios procesos durante la lectura; 2) las dificultades para generalizar el empleo de estrategias se debían a que el sujeto no comprendía su significado y utilidad y, además, no supervisaba su aplicación.

Así, frente a los programas tradicionales, surgieron las intervenciones de perfil metacognitivo que asumen claramente un doble propósito en paralelo con los dos resultados mencionados: 1) combinar el uso de la estrategia con la información acerca del sentido de la misma y 2) ofrecer una instrucción orientada a la supervisión de la propia actuación. Generalmente, estos propósitos se persiguen en un contexto de interacción, en el cual el experto va modelando la actividad y guiando el proceso de

pensamiento que el novato desarrolla durante la aplicación de la estrategia; el objetivo es ir retirando paulatinamente esta dirección por parte del experto, para que finalmente el novato pueda asumir por sí solo el control del proceso.

En los últimos años, han aparecido múltiples programas de intervención en comprensión con ese carácter metacognitivo. A continuación, vamos a destacar las características sobresalientes de una serie de ellos a fin de comprender sintéticamente, no sólo la evolución de este tipo de intervenciones (en los últimos veinte años), sino también las notas distintivas de lo que puede considerarse como la concepción actual de la intervención educativa orientada a la comprensión. Seguiremos a la autora antes mencionada (Mateos, 1995), en la presentación de los principales programas diseñados para intervenir sobre la comprensión, desde un enfoque metacognitivo, pero actualizando dicha presentación hasta nuestros días.

Los programas que presentaremos a continuación fueron llevados a cabo por las investigaciones de los siguientes autores: Paris y cols. (Paris, Cross y Lipson, 1984; Paris y Jacobs, 1984; Paris y Oka, 1986), Brown y Palincsar (Palincsar y Brown, 1984 y Brown y Palincsar, 1987), Baumann (1983, 1984, 1986 y 1990), Bereiter y Bird (1985), Mateos y cols. (Mateos, 1989, 1991, Mateos y Alonso, 1991), Sánchez (1990, 1995 y 1998), Carriedo y Alonso (1992 y 1994), García Madruga y cols. (García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1995; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999) y McNamara (2004 y 2005).

4.2.1. *El programa de Estrategias Relacionadas con el Aprendizaje.*

Este programa, desarrollado por Paris y cols. (1984, 1986), está dirigido a niños de cuarto a quinto curso y organizado en tres fases –de cinco o seis semanas cada una– con propósitos definidos:

1ª Fase: Busca promover en los alumnos un incremento del conocimiento sobre aspectos generales (metas, demandas, estrategias y objetivos de la lectura).

2ª Fase: Promueve la enseñanza de las estrategias específicas orientadas a la construcción e identificación del significado del texto (por ejemplo, activar el conocimiento previo, elaborar inferencias, determinar y resumir las ideas principales).

3ª Fase: Fomenta estrategias de evaluación y regulación de la lectura por el propio alumno, es decir, de supervisión del proceso lector (por ejemplo, la relectura o el auto-cuestionamiento).

Los investigadores diseñaron cada estrategia de forma cuidadosa, con el fin de desarrollar los aspectos metacognitivos y la internalización de su uso. Para ello, los alumnos reciben información explícita sobre el valor de la estrategia, las razones por las que fomenta la comprensión, indicaciones sobre como opera y sobre cuando y como utilizarla. Dado que el programa está dirigido a niños entre 8 y 10 años, se diseñaron métodos y materiales que pudieran hacer más fácilmente comprensible las estrategias cognitivas y metacognitivas. Para ello, cada lección introduce una metáfora de la estrategia que permite discutir su analogía con la lectura y sus consecuencias en el modo de leer. Así, los niños podían hacer un "viaje lector" o transformarse en "lectores detectives". Por ejemplo, planificar un viaje (como planificar la lectura de un texto) requiere saber nuestro destino antes de empezar, tener un mapa disponible e ir evaluando la velocidad del viaje, o el recorrido que vamos realizando. Las metáforas permiten dar ejemplos concretos de las estrategias y proporcionan un lenguaje adecuado para intercambiar impresiones y para manifestar el pensamiento de los niños. Este programa propone la permanente discusión en grupo para la enseñanza de la estrategia, pues se considera que estas discusiones crean un espacio de trabajo y de pensamiento compartido entre niños y profesores, lo que facilita la expresión de las opiniones por parte de los niños y la posibilidad de que el profesor guíe el trabajo de los alumnos.

Los investigadores realizaron dos estudios en los que observaron un incremento significativo, en el grupo experimental, en la habilidad de los sujetos para usar las estrategias enseñadas y en el conocimiento sobre el proceso lector. La crítica que se le ha hecho a este estudio se relaciona con el diseño de evaluación empleado, ya que el grado de complejidad del programa llevado a cabo no permite atribuir, de forma inequívoca, al componente metacognitivo la diferencia observada entre los grupos experimental y control. Precisamente, los estudios y programas diseñados con posterioridad pretenden obtener información sobre la efectividad de los distintos componentes que se despliegan en la intervención.

4.2.2. El programa de Enseñanza Recíproca

La propuesta de este programa, por parte de Palincsar y Brown (1984, 1987), se ha convertido en una referencia clásica de los estudios orientados a la mejora de la comprensión. Estos investigadores intentaron integrar los aportes de las investigaciones psicopedagógicas sobre estrategias de comprensión –tanto cognitivas como metacognitivas-, con la teoría vigotskiana, que sostiene el carácter social del aprendizaje y la progresiva transferencia del control de la actividad desde el profesor hacia el alumno.

El objetivo de este programa es enseñar a sujetos con dificultades de comprensión a emplear cuatro estrategias: 1) *Autopreguntarse*. Generar posibles preguntas acerca de lo leído hasta un determinado punto. 2) *Resumir*. Ir resumiendo periódicamente de modo de integrar la información ofrecida por el texto. 3) *Clarificar el sentido*. Cuando se ha producido un fallo en la comprensión, se busca que el lector pueda identificar la fuente del problema y realizar las acciones adecuadas para restablecer el significado. 4) *Predecir*. Se trata de activar el conocimiento previo para producir hipótesis sobre el texto que se va a comenzar a leer o sobre lo que se va a continuar leyendo.

El método de este programa se centra en un juego interactivo, donde el profesor y los alumnos dialogan sobre las diferentes partes del texto utilizando esas cuatro estrategias. La instrucción incluye: la explicación de las estrategias, modelado, práctica dirigida, refuerzo y retroalimentación correctiva. Sin embargo, el juego interactivo también incluye un intercambio de los roles de tutor y aprendiz, de manera que los alumnos deben tratar de enseñar lo que van aprendiendo, imitando el modelo que han observado en el profesor. Por ello, el aspecto central del programa es la denominada “enseñanza recíproca”. Antes de ponerla en juego, el profesor explica las razones que dificultan la comprensión de un texto, presenta la estrategia a ser aprendida y el valor de la misma en el proceso de comprensión. La enseñanza recíproca despliega un diálogo entre profesor y alumno. Ambos van, alternativamente, tomando la palabra en la discusión sobre los diferentes fragmentos del texto leído. En el primer momento de la intervención, es el experto el que conduce el diálogo, modelando las actividades apropiadas, supervisando a los alumnos, ofreciéndoles la ayuda necesaria y orientándoles acerca de los ajustes en la actuación. Progresivamente, la responsabilidad de abrir y sostener el diálogo se transfiere a los

alumnos. De esta manera, se van identificando roles que son asumidos alternativamente por el profesor y los alumnos: el "rol de profesor" resume el contenido del fragmento leído, identifica y aclara alguna dificultad que se haya presentado, formula una pregunta sobre ese fragmento y predice lo que puede venir a continuación. Por su parte, el "rol de alumno" se despliega comentando el resumen hecho por el profesor y añadiendo sus propias aclaraciones al respecto.

Los autores realizaron dos estudios para comprobar la eficacia del entrenamiento en enseñanza recíproca. En uno de ellos, los sujetos eran de séptimo grado, es decir, dos años mayores que los del estudio de Paris y cols. En este estudio, se pudo comprobar la efectividad del método de enseñanza recíproca en comparación con los procedimientos tradicionales sobre comprensión (Palincsar y Brown, 1984). Por su parte, en otro estudio, Brown y Palincsar (1987) buscaron analizar la eficacia de los diferentes componentes del programa. Para ello, diferenciaron cuatro condiciones: 1) la *enseñanza recíproca*; 2) el *entrenamiento tradicional*, en el que se enseñaba a los alumnos las estrategias que luego eran aplicadas con una retroalimentación mínima; 3) un *modelado* a cargo del profesor demostrando el uso de cada estrategia pero también con una retroalimentación mínima, y 4) un *moldeado* de la actuación de los alumnos a partir de un ejercicio escrito sobre las estrategias de interés. Los resultados verificaron el valor particular que la enseñanza recíproca tiene entre expertos y novatos en la enseñanza de estrategias de comprensión, pues resultó ser la condición más efectiva en las medidas de comprensión y de transferencia del uso de estrategias.

4.2.3. El programa de Enseñanza Directa

Los aportes de Baumann (1983, 1984, 1986, 1990) que han derivado en el desarrollo de su programa también se han constituido en una referencia clásica de las investigaciones orientadas a la intervención en comprensión. Los antecedentes del término "enseñanza directa" los encontramos en los trabajos de Becker (Becker, 1977; Becker y Carnine, 1980) dirigidos al diseño de clases fuertemente estructuradas para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje. Baumann (1983) tomó el modelo cuestionando su carácter rígido y dándole más importancia al intercambio entre el profesor y el alumno, pues comprobó que cuando el profesor modela y regula las respuestas de los alumnos proporcionándoles retroalimentación, los logros que se obtienen son mejores que si no reciben estas orientaciones. De esta forma, y de modo similar al programa de enseñanza recíproca, el profesor juega un protagonismo

especial al dirigir la clase y mediar en la interacción con y de los alumnos. Sin embargo, Mateos (1995) no incluye este programa en su revisión de las intervenciones con perfil metacognitivo. Consideramos que el origen que tuvo la instrucción directa, con su carácter estructurado, ha despertado críticas hacia el rol que se le asigna al alumno en el modelado, críticas que abordaremos más adelante. Nosotros hemos incluido este programa, por la influencia que generó en investigaciones posteriores y porque su propuesta puede adaptarse a la intervención metacognitiva, si así lo propone el instructor.

En la aplicación del método de instrucción directa Baumann describe cinco etapas:

1. *Introducción.* Esta fase y la siguiente tienen como propósito ofrecer una explicación verbal que anticipa el contenido de lo que será luego modelado. Aquí lo que se explica son los objetivos y utilidad de la clase.
2. *Ejemplo.* Esta etapa es una continuación práctica de la primera, donde se hace una mayor especificación de la estrategia que se pretende abordar. Para ello, se ofrece conocimiento declarativo acerca de la estrategia, su sentido, utilidad y las reglas implicadas en su aplicación.
3. *Modelado.* Es el momento crucial del programa, en el cual el profesor dirige la actividad demostrando activamente la habilidad que se pretende enseñar y modelando así el aprendizaje. En este modelado verbal, el profesor describe su propio proceso de pensamiento al usar la estrategia que busca enseñar, con la intención de explicitar ante los alumnos el proceso mental implicado en la realización de la tarea. Para que este modelado se transforme en una clara intervención metacognitiva, es necesario, además, dotar al sujeto de cierto control sobre la estrategia enseñada. Es decir, el modelado debe favorecer la posibilidad de control conciente de la estrategia para reconocer, ante un problema concreto en una situación determinada, cuándo es pertinente su uso o cuándo se deberá recurrir a otra estrategia alternativa.
4. *Práctica guiada.* En esta etapa el alumno intenta poner en juego los procedimientos modelados por el profesor. Aquí es importante que el profesor regule y oriente el proceso llevado a cabo por los alumnos, proporcionando pistas, orientando la atención hacia los aspectos relevantes del proceso y ofreciendo la posibilidad de retro-alimentación. También, es necesario que el profesor vaya disminuyendo en forma progresiva su ayuda para favorecer la

última etapa del proceso.

5. *Práctica independiente.* En esta etapa se busca que el alumno realice una práctica intensiva de las estrategias aprendidas sin la ayuda del profesor.

En varios estudios Baumann comprobó la eficacia de su programa. En uno de ellos (1984), el método fue utilizado para la enseñanza de la identificación de las ideas principales de los textos; en otro (1986), para enseñar a comprender las relaciones anafóricas. En ambos estudios, los grupos que recibieron "enseñanza directa" fueron significativamente superiores al resto. Por otra parte, en relación con su método, Baumann (1990) señala que no es necesario ser rígidos en la aplicación de las cinco etapas y que el aspecto central del programa es la función del profesor, el cual debe a través de sus descripciones y ejemplificaciones ir modelando la habilidad y controlando el proceso de aprendizaje hasta evaluar que el alumno puede aplicar por sí solo la habilidad que ha enseñado. Es probable que en la versión original del programa no aparezca con tanta claridad el componente que luego es explícitamente planteado por los estudios que retoman su método: la necesidad de dotar al alumno de la capacidad de supervisión del proceso. No obstante, la discusión que se ha planteado, acerca del valor del modelado como estrategia de enseñanza, está relacionada con las concepciones acerca de cuáles son los recorridos que posibilitan que un aprendiz pueda adquirir el control consciente sobre sus procesos de pensamiento. Consideramos que esta discusión ha orientado ciertos cambios que proponen algunos de los programas que tratamos a continuación. De todos modos, retomaremos esta discusión acerca del valor del modelado como estrategia de enseñanza cuando abordemos la cuestión del método en la intervención educativa orientada a la comprensión.

4.2.4. El programa de Bereiter y Bird

El estudio diseñado por Bereiter y Bird (1985) se dirigió a una población de adolescentes. Un aporte interesante del mismo es haber comparado las consecuencias que se observaron en los sujetos sometidos a diferentes condiciones de intervención y que, en este caso, permitieron conocer el valor particular de la explicación verbal previa al modelado. Los autores partieron de la identificación de las estrategias que los lectores expertos utilizan frente a un problema en la comprensión: paráfrasis, relectura, demanda de relaciones y formulación de problemas. Luego diseñaron tres condiciones de intervención: 1) incluía el entrenamiento más completo: la explicación

de las estrategias, el modelado sobre su uso y la práctica supervisada; 2) era básicamente igual a la anterior pero las estrategias no eran explicadas sino que eran únicamente modeladas; y 3) las estrategias no eran modeladas ni descritas explícitamente, sino que los alumnos realizaban los ejercicios incluidos en los procedimientos habituales de enseñanza de estrategias de comprensión.

Comparando estas condiciones con un grupo control, los investigadores encontraron que la condición "modelado más explicación" fue la que favoreció el mejor uso de las estrategias de comprensión. Por ello, estos autores concluyen que los sujetos no adquieren las estrategias por la sola observación del modelo y la práctica que ofrece un experto, sino que también es necesaria una instrucción que explícitamente aclare las condiciones en las que conviene aplicar cada una de las estrategias y las acciones que deben llevarse a cabo para un uso eficaz de las mismas.

4.2.5. El programa de Mateos y cols.

Este programa (véase Mateos 1989, 1991; Mateos y Alonso, 1991) tiene como propósito que los sujetos puedan, por un lado, identificar la razón de los fallos que tienen lugar durante la comprensión y, por otro lado, seleccionar y aplicar la estrategia adecuada al tipo de problema presentado. Entre las razones de los posibles fallos, se mencionan: el desconocimiento de palabras, la detección de contradicciones o incoherencias, la falta de conocimiento previo o la discordancia entre los conocimientos del sujeto y los contenidos del texto. Entre las estrategias, se señalan: releer, usar el contexto para formular y contrastar hipótesis, seguir leyendo en espera de una aclaración posterior, recurrir a fuentes externas.

Estos investigadores llevaron adelante dos estudios. En el primero, se comparó la efectividad del programa con el método tradicional de enseñanza de la comprensión lectora. El programa de Mateos y col. se orienta a la enseñanza de las estrategias de detección y solución de fallos que describimos en el párrafo anterior a través de una instrucción que combina la explicación, el modelado y la práctica dirigida de las estrategias. En cambio, en el entrenamiento tradicional, los autores describen la lectura de textos seguida de preguntas sobre el contenido de los mismos; preguntas que, para ser respondidas, requerían del uso de las estrategias enseñadas por el programa pero, con la diferencia, de que estas estrategias no eran explicadas, ni modeladas.

En el segundo estudio, se manipularon las condiciones de una manera similar a lo realizado por Bereiter y Bird, según mencionamos en el apartado anterior. Es decir, se incluyó un tercer grupo con otra versión del programa en la que no se les proporcionaba a los alumnos información explícita sobre las estrategias, aunque sí eran modeladas por el experimentador y practicadas por los alumnos. De esta manera, se buscaba analizar el efecto relativo de cada componente del entrenamiento.

Los resultados del primer estudio demostraron la eficacia del entrenamiento diseñado para desarrollar habilidades de supervisión de la comprensión. Los principales resultados del segundo estudio también fueron en la misma dirección, es decir, los sujetos que recibieron el entrenamiento que combinaba la explicación, el modelado y la práctica dirigida demostraron más habilidad para identificar fallos en la comprensión y para aplicar la estrategia reguladora del mismo. Sin embargo, a diferencia del programa anterior, en este estudio no se encontró evidencia clara a favor de la combinación de la explicación y el modelado frente a la intervención que incluía el modelado sin la explicación. Mateos y col. adjudican la discordancia con el estudio de Bereiter y Bird (1985) a la diferencia en los procedimientos de modelado con explicación y modelado sin explicación, llevados a cabo en ambos estudios. Sin embargo, se señala un aspecto en el que ambos estudios parecen coincidir: si bien las dos investigaciones muestran la relación del conocimiento y el control de la comprensión con el producto final de la misma; en ninguna de ellas, los datos apoyan claramente la hipótesis de que los cambios en las habilidades de supervisión sea la principal causa de las mejoras observadas en la comprensión.

4.2.6. El Programa de Instrucción en Comprensión de textos expositivos de Sánchez

Sánchez (1990a, 1990b, 1995, 1998) diseñó un programa de intervención que se centra en los textos expositivos, por el valor que la comprensión de los mismos tiene en el rendimiento académico del alumno. Además, es un programa en el que podemos evidenciar el impacto de los aportes de la Psicología Cognitiva sobre los procesos de comprensión, especialmente del marco teórico de Van Dijk y Kintsch que hemos profundizado en el Capítulo 2. El programa trata de enseñar fundamentalmente cuatro estrategias, sobre la base de una serie de actividades asociadas:

1. *Detectar la progresión temática de los textos.* Con esta actividad, el objetivo es que los alumnos puedan seguir el hilo conductor del texto, siendo sensibles a la

progresión temática que articula cada texto. Para ello, se busca que los sujetos puedan habituarse a plantearse a sí mismos preguntas como: ¿sigue el texto hablando de lo mismo?, ¿de qué trata ahora el texto?, ¿qué dice sobre ese tema? Como el programa tiene un perfil metacognitivo, se busca que los alumnos conozcan el valor de realizar estas preguntas, logren formularlas, controlar cuándo y por qué hacerlas y tener recursos para supervisar y evaluar si han aplicado bien la estrategia.

2. *Extraer el significado global de lo que se lee.* Esta actividad pretende que los alumnos construyan el significado global del texto identificando las ideas principales. En términos de operaciones esta actividad implica poner en juego las macrorreglas descritas por Van Dijk y Kinstch. A nivel del alumnado, implica que los sujetos puedan hacerse preguntas tales como: ¿hay algo en el texto que se puede considerar ejemplo de algo que ya sabemos?, ¿puedo quitar algo del texto porque ya lo sabemos o porque el texto lo repite de diferentes maneras?, ¿podemos sustituir este conjunto de ideas por una idea que expresa lo mismo con mis palabras y de forma más sintética? También se busca aquí que el alumno logre controlar y supervisar el uso de estas operaciones.
3. *Reconocer la organización interna del texto.* Esta actividad se hace eco de la importancia que el conocimiento de la superestructura tiene en el proceso lector. Este componente del programa busca que los alumnos logren clasificar los materiales textuales en torno a las organizaciones básicas que asumen los textos expositivos (ya abordamos el problema de la clasificación de las superestructuras en el Capítulo 2). No sólo se trata de enseñar a reconocer estos tipos de texto, sino también de localizar en cada uno de ellos las partes más significativas que los caracterizan. Por ejemplo, en la organización causal, los alumnos deben identificar en el texto cuáles son los contenidos que corresponden a los componentes de antecedente y consecuente; por su parte, en la comparación, tratar de discriminar las diferencias y semejanzas de las entidades que son comparadas. Es decir, una vez identificada la estructura textual poder seleccionar los contenidos relevantes según la estructura.
4. *Autopreguntas.* Las actividades de esta estrategia se dirigen al incremento del control del proceso lector y a conseguir la autorregulación de la comprensión por parte de los alumnos. De esta manera, se busca que el lector pueda distanciarse del texto y autoevaluar su comprensión. En esta etapa, se trata de enseñar a los niños la distinción entre autopreguntas pertinentes (que son las

relacionadas con el significado global del texto) y las autopreguntas no pertinentes.

En los propósitos del programa queda claro su componente metacognitivo, en la medida que se señala la importancia de que el alumno conozca el valor de cada estrategia y también cómo y cuándo utilizarla. Asimismo, se busca que el sujeto pueda aprender, no sólo a condicionar el uso de la estrategia al contexto y demandas de la tarea, sino también a autoevaluar que ha hecho un uso efectivo de la misma. Por su parte, el método adhiere al valor del modelado, esto es, que el profesor dé visibilidad y exteriorice los procesos que tienen lugar durante la comprensión; pero no como algo definitivo y cerrado, sino como una forma de mostrar cómo un experto resuelve los problemas con los que se encuentra durante la lectura de un texto. También se adhiere a la necesidad de ir ofreciendo al aprendiz, durante el proceso, una progresiva autonomía, como así también encarar un *aprendizaje situado*. Si bien profundizaremos este concepto más adelante, aclaramos que la propuesta de este autor retoma lo sostenido por Gutiérrez (1992), en relación con la eficacia de un entrenamiento cognitivo contextualizado; es decir, aquél en el que los alumnos pueden resolver problemas auténticos durante la lectura, porque se intenta que las metas que los alumnos persigan en el trabajo con los textos no estén descontextualizadas de las demandas de formación de las materias curriculares.

4.2.7. El Programa para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula de Carriedo y Alonso

Este programa desarrollado y aplicado por Carriedo y Alonso (véase Carriedo, 1992 y Carriedo y Alonso, 1994) está orientado a favorecer estrategias de comprensión de las ideas principales en los preadolescentes (entre 11 y 14 años, aproximadamente) y aporta algunas novedades interesantes. Por un lado, se dirige a la formación del profesorado, con la intención de que sean los propios profesores los que, en el contexto de sus clases reales, puedan luego enseñar las estrategias de comprensión a sus alumnos. En este sentido, este programa busca completar los logros de la investigación en contextos de laboratorio, planteándose el desafío de validar científicamente programas de instrucción, aplicándolos en contextos naturales; es decir, llevados a cabo en el aula, con la intervención de los profesores y con los textos de estudio de las asignaturas. Por ello, el estudio busca evaluar finalmente el efecto producido en los alumnos tras la enseñanza de estrategias de comprensión

realizada por los profesores, pero después de que estos profesores aprendieran cómo enseñar dichas estrategias, en clases de capacitación coordinadas por un instructor-experto.

Además, otra novedad del programa es la inclusión de la enseñanza de la estrategia de representación jerárquica de las ideas del texto. Carriedo (1992) hace una minuciosa revisión de la investigación instruccional orientada a la enseñanza de estrategias de selección de las ideas principales, a partir de la cual denuncia la falta de claridad de las investigaciones anteriores acerca del concepto de *idea principal*. También se señala el valor de la estrategia estructural, si ésta se enseña acompañada de otras estrategias. Así, por un lado, se plantea la necesidad de partir de una definición lo más precisa posible de lo que constituye una idea principal y, por otro lado, se propone la enseñanza de una serie de estrategias: la activación del conocimiento previo, el uso de la estructura textual y sus señalizadores, la representación jerárquica de las ideas del texto y la composición de textos con el propósito de favorecer la conciencia de la estructura textual. En la selección de esta serie de estrategias, también podemos comprobar –como en la propuesta de Sánchez– la influencia de los desarrollos teóricos de Van Dijk y Kintsch, a los cuales también recurren Carriedo y Alonso para fundamentar teóricamente su programa. La importancia que se da al concepto de superestructura se traduce en la inclusión de la estrategia estructural, ampliándose en este caso las superestructuras abordadas (a la estructura expositiva, se agrega la narrativa y la argumentativa). Por su parte, la concepción de la comprensión como proceso de interacción texto-lector, lleva a la necesidad de incluir la estrategia de activación de los conocimientos previos del lector acerca del tema tratado por el texto.

En cuanto al método de instrucción utilizado, estos autores recurren a Baumann y al método de instrucción directa con las características que ya hemos presentado. En este sentido, se proponen verificar que este método es también un medio eficaz para instruir al profesorado en estrategias de comprensión. En la propuesta del programa, el profesor explica, modela y supervisa la práctica de los alumnos después de que el instructor-experto ha explicado, modelado y supervisado la práctica que los propios profesores desarrollaron en su espacio de capacitación. Además, se aclara que la evaluación del aprendizaje que realiza el profesor se orienta

a apreciar la capacidad del alumno, no sólo para aprender el uso de las estrategias de comprensión, sino también para supervisar por sí mismo el uso eficaz de las mismas.

Particularmente, queremos destacar el valor que le otorgamos a uno de los aspectos novedosos de este programa: el uso de la representación jerárquica de las ideas. Si tenemos en cuenta lo analizado en el capítulo anterior en relación con el desarrollo de la macroestructura, podemos comprender que esta estrategia es un recurso muy pertinente para favorecer el análisis jerárquico de la información de un texto, análisis que de hecho es necesario para que el sujeto pueda elaborar, a partir de la microestructura, la macroestructura. Hemos mencionado (en el Capítulo 3) que los niños suelen recurrir a estrategias parcialmente superficiales cuando se les pide resumir un texto, como lo son las estrategias de "copy-delete", o la de "tópico más detalle". También mencionamos que en correspondencia con ello, la capacidad de elaborar la macroestructura se manifiesta a través del uso de la macrorregla de la selección-supresión, que es la que primero aparece. Por lo tanto, consideramos que la estrategia de representación jerárquica de las ideas puede constituirse en un buen andamiaje para favorecer el pasaje que permite abandonar el uso de estrategias más primitivas; en concreto, puede proporcionar al lector recursos que le permiten descubrir la importancia relativa de las ideas del texto, su organización jerárquica y, por lo tanto, la posibilidad de seleccionar aquellas ideas de mayor jerarquía, es decir, las ideas principales del texto.

4.2.8. El Programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de García Madruga y cols.

Madruga y cols. (García Madruga, Cordero, Luque y Santamaría, 1995; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999) llevaron adelante sendas investigaciones en las que intentaron comprobar la eficacia de un programa de intervención destinado a mejorar las habilidades básicas de comprensión y aprendizaje a partir de textos. Este programa se aplicó en el momento de *aparición* y *consolidación* de los logros cognitivos de la adolescencia, es decir, a los 12 y 16 años, respectivamente. A continuación presentamos sus características generales, señalando como los aportes de Van Dijk y Kinstch también se ven reflejados en el diseño de esta intervención. También mencionaremos algunas modificaciones que se incluyeron en la segunda versión.

En el primer estudio, los autores (García Madruga y col., 1995) destacan los elementos que deberían estar presentes en el diseño de toda intervención orientada a la comprensión. Estos aspectos son abordados con más profundidad en el segundo estudio (García Madruga y col., 1999). En este sentido, subrayan:

1. La necesidad de incluir una justificación de la intervención, para aclarar los objetivos y promover la motivación de los sujetos hacia el trabajo.
2. La intervención debe ser lo suficientemente flexible como para dar cabida a los diferentes recorridos de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que algunos sujetos pueden ya haber adquirido buenas estrategias de comprensión, mientras que otros no cuentan con esas habilidades.
3. La intervención debe promover el aprendizaje de las estrategias de procesamiento activo del texto, que posibiliten la realización de actividades sobre el mismo.
4. Es importante, asimismo, que el entrenamiento ofrezca la posibilidad de que el sujeto practique autónomamente las estrategias aprendidas y que logre hacerlo con eficacia.
5. Conviene, finalmente, que el entrenamiento se realice en contextos naturales, tratando de lograr su inclusión en las diferentes materias de los diseños curriculares.

En ambos estudios, los componentes básicos de la metodología utilizada toman en cuenta los aportes de los estudios anteriores. Los componentes destacados son: la instrucción directa, el modelado y la práctica guiada. Es decir, en este programa también se sugiere comenzar por la explicación verbal detallada de la estrategia a utilizar y de cómo y cuándo emplearla. El segundo momento, se caracteriza por el modelado de la estrategia que se busca enseñar, con la intención de que los alumnos aprecien cómo debe ponerse en práctica la misma. Por último, el profesor proporciona ejercicios que posibiliten el empleo de la estrategia por parte del alumno. Esta práctica es guiada por el profesor, quien va orientando la implementación y corrigiendo los errores; lo que sirve, además, para evaluar que la estrategia y su utilización han sido asimiladas por los alumnos. En el programa se presta atención a la selección de ejercicios de dificultad creciente para posibilitar, especialmente a los sujetos con menores habilidades, experiencias iniciales de éxito que favorecen el sostenimiento de la motivación a lo largo del programa. Los tres componentes de la intervención

permiten alcanzar los objetivos que deben perseguirse en la enseñanza de toda estrategia: que sea claramente comprendida, que el alumno conozca cuándo y cómo emplearla y que tenga la oportunidad de ejercitarla hasta lograr regular y autoevaluar el uso eficaz de la misma. De esta manera, se ofrece el conocimiento estratégico y metaestratégico necesario para que el alumno logre ese uso eficaz.

El programa de ambos estudios se centró en desarrollar dos grupos de estrategias. El primer grupo está conformado por estrategias que buscan promover los procesos básicos de comprensión, y que los autores denominan genéricamente estrategias de identificación de las ideas principales; el segundo grupo está destinado al estudio, recuerdo y aprendizaje de textos y busca elaborar esquemas a partir de las ideas principales identificadas.

En el segundo estudio se profundizaron dos aspectos: 1) el abordaje de las estrategias mencionadas y 2) la autoevaluación de los alumnos, a través del aprendizaje del propio control, autorregulación y supervisión del proceso lector, es decir, en el aspecto metacognitivo. En relación con las estrategias de identificación de las ideas principales, los investigadores decidieron duplicar (en el segundo estudio) las sesiones del programa orientadas al aprendizaje de las macrorreglas que posibilitan elaborar la macroestructura. Éste fue un contenido transversal de la intervención, que se aplicó, tanto a textos sencillos como a complejos.

En relación con la autoevaluación de los alumnos, se abordó la intervención directa en estrategias metacognitivas. En este caso, entrenando a los sujetos para que fueran capaces de evaluar autónomamente su propia comprensión. Se buscó que los alumnos tomaran conciencia de su nivel lector, al comienzo y durante el desarrollo del programa. De esta manera, cada sujeto podía revisar sus ejecuciones y reconocer sus aciertos o errores constatando además las diferencias individuales en el grupo de la clase. Este aspecto del programa nos resulta particularmente interesante, porque permite sostener con mayor eficacia la motivación del alumno durante el desarrollo de la intervención. Hemos tenido especialmente en cuenta este aspecto en el diseño de la intervención de nuestro propio estudio, que presentaremos más adelante.

4.2.9. El programa de lectura auto-explicada (SERT: Self Explanation Reading Training) de McNamara.

McNamara (2004a, 2004b) también adhiere al mayor reconocimiento que, en los últimos tiempos, se le ha otorgado al importante papel que tiene la supervisión de la comprensión y el uso de estrategias metacognitivas para lograr eficacia en la lectura. Asimismo, la autora refiere a los programas que ya hemos mencionado del ambiente académico anglosajón y que han demostrado que las habilidades de comprensión mejoran cuando se ofrece al lector el uso de estrategias metacognitivas de lectura.

McNamara (2004b) presenta una interesante categorización de las estrategias que puede llegar a usar un lector que se encuentra ante la tarea de comprender un texto. La autora distingue tres estrategias: 1) estrategia de procesamiento global, 2) estrategia de procesamiento local y 3) estrategia centrada en la oración. Los lectores adoptan una *estrategia de procesamiento global*, cuando pueden inferir las relaciones de cada oración con el contexto general del texto y/o con el dominio específico de conocimiento y/o con sus conocimientos previos. Los individuos que adoptan esta estrategia logran elaborar buenos modelos de situación, porque no sólo son coherentes sino que están contruidos integrando los conocimientos previos del lector. Por otra parte, los lectores también pueden adoptar *la estrategia de procesamiento local*, que se caracteriza porque los individuos se centran en las relaciones de una sentencia con su precedente y porque en esta elaboración se tiene menos en cuenta las relaciones del texto con el conocimiento de dominio o general del lector. Según McNamara, cuando los lectores producen inferencias basadas en esta estrategia pueden elaborar una representación semántica con cierta coherencia pero no llegan a concebir un modelo de situación que refleje los significados más globales o jerárquicamente más relevantes. Finalmente, los lectores que adoptan la *estrategia centrada en la oración*, se orientan a analizar el significado de cada oración independiente del contexto anterior del texto, es decir, pueden llegar a parafrasear cada frase pero sin expandir su significado en relación con el significado global del texto. Los lectores que adoptan esta estrategia, para la mayoría de las oraciones del texto, tienden a elaborar una representación fragmentada e incoherente.

El programa SERT surge como intervención orientada a enseñar estrategias de comprensión, en el marco de las investigaciones realizadas por esta autora sobre las

consecuencias de los recursos cohesivos del texto en la comprensión y que mencionamos en el Capítulo 2. La *autoexplicación* es una estrategia que propone al lector explicar el texto mientras se lee, lo que supone procesarlo activamente, comprender las relaciones entre distintas ideas del texto e integrar esas ideas con los conocimientos previos del lector. Es decir, sería una estrategia que favorecería el procesamiento global antes mencionado. Por ello, McNamara sostiene la utilidad de la *autoexplicación* como estrategia de lectura, apelando a las investigaciones que muestran que esta estrategia permite construir un modelo mental más elaborado del contenido del texto (Chi, Bassok, Lewis, Reimann y Glasser, 1989; Chi, de Leeuw, Chiu y LaVancher, 1994; Trabasso y Magliano, 1996; Magliano, Trabasso y Graesser, 1999).

McNamara (2004a) señala que hay lectores que no se autoexplican el texto en forma espontánea y, cuando se les enseña a hacerlo, tienen un mal desempeño. Por ello, en otro estudio (McNamara, 2004b) investigó si la enseñanza simultánea de la autoexplicación y las estrategias de lectura podría ayudar a los lectores a comprender mejor un texto, especialmente si éste tiene un bajo nivel de cohesión. El programa SERT retoma las técnicas basadas en el pensamiento en voz alta, pero pone más énfasis en el uso de estrategias activas de lectura para explicar el texto. Según la autora (McNamara, 2004a), el programa se puede administrar con grupos pequeños y comienza con una breve instrucción en donde se explica verbalmente y se presentan ejemplos de autoexplicación y de estrategias de lectura. La autoexplicación se presenta a través de varios ejemplos como el proceso de leer un texto en voz alta y explicar su significado. Además, se proponen seis estrategias de lectura como recursos para optimizar la autoexplicación:

1. Autoevaluación del lector que posibilite tomar conciencia de la comprensión de lo leído.
2. Parafraseo o reformulación del texto en otras palabras.
3. Activación del conocimiento previo para entender el texto, promoviéndose la elaboración de inferencias basadas en el conocimiento de dominio específico.
4. Producción de inferencias basadas en el conocimiento general, usando la lógica o sentido común para entender el texto.
5. Predicciones de lo que el texto dirá a continuación.
6. Producción de inferencias que relacionen oraciones o ideas separadas del texto.

Tras la presentación –donde se expone y ejemplifica la forma de autoexplicar un texto utilizando las seis estrategias mencionadas–, ofrecen un texto y un vídeo que muestra a un alumno en el proceso de autoexplicar un texto. Se detiene el vídeo en ciertos puntos para que los estudiantes discutan entre sí, a fin de identificar la estrategia que se está utilizando en el vídeo. Después de esta presentación y discusión, los alumnos practican las estrategias en forma grupal, turnándose para leer en voz alta y discutir ideas. El profesor ayuda y guía el proceso realizado por el grupo.

En una de sus investigaciones, McNamara (2004b) examinó los efectos del SERT con 42 adultos, la mitad de los cuales recibió el entrenamiento descrito, pero de manera individual. Teniendo en cuenta los estudios ya mencionados acerca de la interacción entre la cohesión textual y los conocimientos del lector, se esperaba lograr poco progreso con los lectores de alto conocimiento, ya que éstos usan de forma automática su conocimiento para llenar los vacíos conceptuales del texto. Los resultados mostraron que el SERT era más eficaz con los alumnos que tenían el nivel más bajo de conocimiento de dominio del texto. Los análisis indicaron que estos lectores pudieron valerse de un mejor conocimiento de las estrategias de lectura para compensar su falta de conocimiento. Aún cuando el conocimiento previo pueda ser la forma más directa de cubrir la falta de cohesión, el lector con menos conocimiento puede lograr una mejor comprensión generando un mayor número de inferencias basadas en el texto y en la lógica.

Por otra parte, la autora ha desarrollado, a partir de SERT, un programa automatizado para enseñar estrategias de lectura denominado iSTART (Trainer for Active Reading and Thinking). Esta versión automatizada del entrenamiento SERT, introduce la autoexplicación y las estrategias de lectura a través de la interacción por medios informáticos de tres agentes: un profesor y dos alumnos. De esta manera, el sistema computarizado le ofrece al estudiante la posibilidad de observar la interacción del profesor con los alumnos en el proceso de enseñanza de las estrategias de lectura que, básicamente, son las mismas que las propuestas en el programa SERT. Al final de cada sesión, el alumno responde un cuestionario para evaluar su comprensión de la estrategia. Después de la introducción, el estudiante observa la demostración que dos nuevos agentes informáticos hacen de las estrategias mientras se autoexplican el texto. El estudiante debe intentar identificar las estrategias que se están usando en los ejemplos. Por último, es el estudiante el que practica la autoexplicación recibiendo

retroalimentación del propio sistema, que evalúa una serie de dimensiones (relevancia de la autoexplicación en función del tema del texto, su extensión o grado de cercanía al texto, calidad de la autoexplicación en términos de número de palabras y número de asociaciones).

Si bien este método confirma la tendencia de los programas anteriores, en relación con el valor de la intervención metacognitiva, también tiene algunas singularidades que nos interesa destacar. Consideramos que las estrategias seleccionadas refieren al modelo construcción-integración de Kintsch, que pone el acento en la importancia que tienen los conocimientos previos en la representación que elabora el lector durante la comprensión, especialmente, del modelo mental o situacional. En cuanto al método utilizado por el profesor, se observa la influencia de los enfoques sociocognitivos que ya están presentes en el programa de Enseñanza Recíproca de Palincsar y Brown (y que presentamos anteriormente). Pero la novedad interesante es que aquí se propone un modelado de las estrategias que es ofrecido por un "alumno experto". En este sentido, es oportuno comentar lo señalado por Sánchez (1995) respecto al cuidado que debe tener todo profesor cuando intenta modelar, frente a sus alumnos, los procesos cognitivos: es necesario que el profesor despliegue, no sólo sus competencias para la lectura, sino (y especialmente) los obstáculos y dificultades que seguramente ha tenido que sortear en el largo proceso de convertirse en un lector competente. Nos parece importante seguir esta indicación de resonancias vygotskianas, ya que consideramos que favorecer la identificación con alumnos lectores que resuelven con eficacia una tarea, no sólo atiende y refuerza la importancia de los pares en el proceso de aprendizaje, sino que además muestra intercambios más cercanos a los que, espontáneamente, se juegan en un aula.

Por último, queremos señalar la introducción del recurso informático que, indudablemente, abre nuevas e interesantes posibilidades a la intervención en comprensión. En este sentido, McNamara y col. (Magliano, Todaro, Millis, Wiemer y Kim y Mc Namara, 2005) llevaron adelante un estudio enseñando estrategias de lectura a lectores hábiles y poco hábiles, pero con la intención de evaluar la eficacia relativa del entrenamiento presencial (SERT) en relación con el entrenamiento informático (iSTART). Los investigadores comprobaron que el entrenamiento produjo en todos los individuos (independientemente de sus competencias lectoras) mejoras en las estrategias, que posibilitaron autoexplicaciones más relevantes sobre los textos.

No obstante, mientras que todos los lectores produjeron autoexplicaciones reveladoras de una mejora a nivel del procesamiento local y macroestructural, sólo los lectores hábiles mostraron una mejora a nivel del procesamiento más global que se pone en juego en la elaboración del modelo situacional. Por otra parte, este estudio vuelve a poner de manifiesto el valor de la enseñanza de estrategias de lectura; pero, en este caso, también se comprobó que el entrenamiento computarizado puede producir los mismos efectos que el entrenamiento presencial. En efecto, los autores concluyen que su investigación es una invitación a profundizar científicamente el valor de las intervenciones computarizadas en comprensión, especialmente, para demostrar que los entrenamientos informatizados pueden tener los mismos beneficiosos efectos que los entrenamientos presenciales. Por otro lado, señalan que la informatización puede ser un buen recurso para compensar la falta de motivación de algunos docentes para incluir en sus clases la enseñanza de la comprensión y, además, también ofrece la posibilidad de adaptar la intervención, es decir, ajustar el sistema a las características y necesidades de cada alumno.

Hemos hecho hasta aquí un recorrido por una serie de programas de intervención en comprensión. Este recorrido evidencia como los programas, que buscaron diferenciarse de la intervención tradicional, señalaron la crucial importancia que el abordaje metacognitivo tiene en toda intervención orientada a favorecer la comprensión lectora. Por otra parte, a través del recorrido realizado, también podemos adoptar una mirada diacrónica, puesto que transcurren dos décadas desde el primer programa mencionado hasta el último. Esta mirada nos permite analizar la evolución de los últimos años y así, identificar los aspectos que en la actualidad caracterizan a la intervención en comprensión. Abordaremos a continuación este análisis.

4.3 – La enseñanza de la comprensión como intervención educativa

A partir del recorrido realizado en el apartado anterior por los diferentes programas, nuestra intención es abordar cómo se concibe en la actualidad la intervención en comprensión. Lo haremos a través del análisis de los diferentes componentes que generalmente identifican a toda intervención pedagógica: los propósitos que se persiguen, los contenidos de aprendizaje seleccionados y la metodología diseñada para el logro de los objetivos de aprendizaje.

4.3.1. Los propósitos de la intervención: ¿para qué enseñar a comprender un texto?

Consideramos que todo el recorrido realizado hasta aquí no deja margen de dudas acerca de los propósitos que deben orientar la intervención en comprensión lectora. La lectura en el ámbito educativo tiene el propósito privilegiado de aprender de los libros. Durante mucho tiempo, esa lectura estuvo subordinada a la autoridad que imponía el texto. Los desarrollos de la Psicología Cognitiva de los últimos años nos han permitido comprender que el resultado de la comprensión implica un proceso interactivo entre texto y lector, derivando en la elaboración de una representación mental que integra los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector. Por ello, estos desarrollos se han preocupado por alcanzar un conocimiento cada vez más profundo de las características de la representación mental que el lector construye durante la lectura. Hemos podido comprender que esa representación está condicionada por una serie de elementos: el propósito de lectura (que puede ser variado inclusive dentro del ámbito educativo), los conocimientos previos del lector, el nivel de estructuración del texto y el grado de proximidad entre el lector real y el potencial –pensado por el escritor y que condicionó el grado de explicitación de la temática tratada, como así también el vocabulario seleccionado–. A través de ciertos modelos teóricos, hemos también adquirido conocimiento acerca de las operaciones que permiten elaborar la representación que el lector construye durante la lectura así como qué entidad psicológica tiene dicha representación. En suma, es indudable que en los últimos años hemos profundizado nuestro conocimiento acerca de qué es lo que pasa en nuestra mente durante la lectura.

Por otra parte, los aportes de la investigación en el ámbito de la metacognición nos hicieron entender hacia dónde debía orientarse la intervención en comprensión lectora. En efecto, todos los componentes que mencionamos en el párrafo anterior permiten comprender que el resultado de la lectura está multicondicionado y que, por lo tanto, el interjuego de todas esas posibles causas ofrece escenarios muy diversos, cada uno de los cuales condiciona el resultado final de la comprensión. Aceptar esta realidad implica también concebir que sólo un lector que se maneja estratégicamente podrá entender cómo cada uno de esos posibles escenarios condicionará sus estrategias de lectura y, por consiguiente, lo que llegue a comprender de los textos. Por ello, en un determinado momento la intervención en comprensión adquirió un claro perfil metacognitivo. Ya explicamos, en el apartado anterior, cuáles fueron las

razones por las que la intervención en comprensión adquirió ese perfil diferenciándose del abordaje tradicional. Asimismo, el recorrido realizado por los diferentes programas nos ha permitido comprobar cómo la investigación ha ido verificando la necesidad, no sólo de sostener ese perfil, sino también de profundizarlo.

En síntesis, actualmente entendemos que los programas de intervención en comprensión pretenden formar lectores que puedan controlar, regular, autoevaluar y supervisar su propio proceso lector. De esta manera los contenidos seleccionados para un programa (que abordaremos en nuestro próximo apartado) se orientan a brindar al lector un conjunto de estrategias que puedan utilizar adecuadamente, según las demandas y el contexto de la tarea. Es decir, el lector no sólo debe conocer la estrategia, sino también saber cuándo y cómo usarla. Este aspecto estratégico y metaestratégico complementa el perfil metacognitivo: el lector sabe acerca del proceso lector, conoce buenas estrategias que facilitan ese proceso, aprende cuándo y como conviene usar esas estrategias, según las demandas de la tarea, y también está atento a la supervisión de su propio proceso para regular y ajustar lo que sea necesario a fin de optimizar el resultado: una buena comprensión. Habiendo explicitado, pues, los propósitos que actualmente orientan las intervenciones educativas en comprensión lectora, abordaremos seguidamente el tema de los contenidos.

4.3.2. Los contenidos: ¿qué enseñamos cuando intervenimos sobre la comprensión lectora?

Del recorrido que realizamos por los diferentes programas, claramente se desprende que toda intervención en comprensión busca *enseñar estrategias*. Sin embargo, los programas difieren respecto de las estrategias de comprensión que seleccionan. Consideramos que varias son las razones que justifican estas diferencias. En primer término, es difícil que un programa pueda abordar en profundidad todos los procesos que se ponen en juego durante la comprensión. Ya hemos mencionado que el tiempo disponible es una variable que lleva a la necesidad de seleccionar qué aspectos serán objeto de intervención. Esto no implica que un programa seleccione determinadas estrategias desconociendo el valor que pueden tener otras; es cuestión de establecer prioridades y de seleccionar los aspectos que se consideran más relevantes. Obviamente el modelo teórico que fundamenta la intervención es el que también orienta el establecimiento de esas prioridades y esa selección de los procesos sobre los que, definitivamente, se piensa intervenir. Por ejemplo, el programa de

Bereiter y Bird (1985) se fundamenta en la investigación que compara el desempeño entre expertos y novatos. En este caso, las estrategias que frecuente y espontáneamente usan los primeros pasan a delinear las estrategias a enseñar a los segundos.

Por otra parte, las diferencias observadas en los programas también están relacionadas con el impacto de los aportes de la investigación en comprensión lectora. Por ejemplo, los programas de Sánchez, de Carriedo y Alonso y de García Madruga y col. muestran claramente las influencias del modelo teórico de Van Dijk y Kintsch, que hemos desarrollado en el Capítulo 2. La estrategia que busca extraer el significado global del texto, seleccionando las ideas principales a través de un uso eficiente de las macrorreglas, es un claro ejemplo de lo que venimos tratando. También lo es la estrategia estructural, es decir, aquella que promueve el conocimiento por parte del lector de las superestructuras, para poder reconocer en los textos esas formas discursivas y orientarse así en la selección de la información relevante.

Por último, podemos señalar que las diferencias en los contenidos que seleccionan los programas también están determinadas, lógicamente, por los objetivos de la investigación, más allá de lo que atañe estrictamente a la comprensión como tema de base. Un claro ejemplo de esto lo podemos observar en el Programa de Baumann. Las investigaciones de este autor estuvieron principalmente orientadas a validar el método de instrucción directa. Por ello, la estrategia que selecciona para el programa es, en un caso, el reconocimiento de las ideas principales y, en otro caso, las relaciones anafóricas. Aquí lo que se quiere demostrar es que, más allá de la estrategia que se seleccione, el camino adecuado para enseñarla es la instrucción directa.

A modo de síntesis, podemos señalar que los programas más recientes intentan integrar los aportes de los programas precedentes y, especialmente, los últimos desarrollos teóricos sobre los procesos de comprensión. En esta línea de análisis, García Madruga y col. (1995, 1999) resumen que las estrategias que se privilegian como contenido de la enseñanza de la comprensión son aquellas que posibilitan:

1. Activar el conocimiento de dominio del sujeto.
2. Interactuar con el texto a través de preguntas que posibiliten detectar la

progresión temática.

3. Activar el conocimiento del sujeto sobre las superestructuras para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.
4. Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global del texto, a través del uso eficiente de las macrorreglas.
5. Elaborar resúmenes, esquemas o parafrasear las ideas principales identificadas.
6. Supervisar el proceso lector, identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo.
7. Autoevaluar el uso de todas las estrategias precedentes.

Por su parte, Hock y Mellard (2005) presentan una selección de seis categorías de estrategias claves para la enseñanza de la comprensión. Esta selección nos interesa porque surge como resultado de una revisión de publicaciones sobre enseñanza de la comprensión (Snow, 2002; Kamil, 2003). Las seis categorías de estrategias fueron definidas como: 1) identificación de las ideas principales, 2) elaboración de resúmenes, 3) formulación de inferencias, 4) generación de preguntas, 5) creación de imágenes visuales y 6) identificación de indicios. La Tabla 4.1 presenta los procedimientos a desplegar por el lector en cada una de las seis categorías.

Si comparamos los dos listados de estrategias podemos identificar fácilmente sus semejanzas. Los procedimientos señalados en relación con las estrategias 1 y 2 de la Tabla 4.1 refieren a las macrorreglas mencionadas en la estrategia 4 del listado propuesto por García Madruga y col. También podemos identificar las relaciones entre los procedimientos señalados para la estrategia 3 del primer listado y las estrategias 1 y 2 del segundo; o los procedimientos de la estrategia 4 de la Tabla 4.1. que claramente refieren al análisis estructural propuesto en la estrategia 3 del listado de García Madruga y cols.. Consideramos que estas semejanzas permiten corroborar el valor que los aportes de Van Dijk y Kintsch siguen teniendo hasta el presente, en el diseño de intervenciones orientadas a la enseñanza de la comprensión. En efecto, comprobamos cómo los conceptos centrales de los desarrollos teóricos de esos autores (interactividad lector-texto en el proceso de comprensión, representación semántica y situacional, macrorreglas, superestructura) se ven claramente reflejados en el modo de concebir la intervención educativa orientada a la comprensión lectora. Habiendo, entonces, delimitado los contenidos que se privilegian en la enseñanza de la comprensión, abordaremos a continuación la discusión acerca de la metodología.

Tabla 4.1 – Estrategias de comprensión y procedimientos que las caracterizan
(elaboradas a partir de Hock y Mellard, 2005)

Estrategias de comprensión lectora	Procedimientos del lector que las caracterizan
1. <i>Identificar las ideas principales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar en un párrafo las ideas importantes que el autor propone. • Seleccionar información • Eliminar información • Condensar información • Parafrasear la información identificada
2. <i>Elaborar resúmenes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar la información relevante en una unidad de información • Seleccionar información • Eliminar información • Condensar información • Integrar la información en un resumen
3. <i>Producir inferencias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Formular inferencias basadas en el conocimiento previo del lector • Completar aspectos faltantes en el texto • Formular inferencias sobre el contenido del texto por leer a partir de lo ya leído • Formular inferencias elaborativas a partir del texto ya leído
4. <i>Formular preguntas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Generar preguntas acerca del argumento, escenario y personajes en las narraciones • Formular preguntas sobre las estructuras de los textos expositivos, a saber: problema-solución, causa - efecto, definición y su ejemplo, secuencia, comparación-contraste, generalización y descripción.
5. <i>Crear imágenes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear imágenes visuales o dibujos sobre el texto • Evaluar y redefinir las imágenes y dibujos
6. <i>Identificar indicios</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar indicios en títulos, gráficos, dibujos o preguntas del autor.

4.3.3. El método de la enseñanza: ¿cómo enseñamos a comprender un texto?

Después del análisis diacrónico que efectuamos a través de los programas, observamos algunas recurrencias en cuanto a cómo se considera que debe ser encarada la enseñanza de la comprensión en las aulas. No obstante, nos interesa repasar aquí algunas cuestiones que se han planteado en relación con este aspecto, como así también, aquellas propuestas que han sido fuertemente respaldadas por la investigación empírica.

Ya hemos mencionado que, en los estudios sobre la comprensión lectora hay dos referencias que son clásicas: las investigaciones de Baumann sobre el método de instrucción directa y las de Palincsar y Brown sobre el programa de enseñanza recíproca. Coincidentemente, son estudios especialmente orientados a mostrar cuál es

el camino adecuado para enseñar estrategias de comprensión. El hecho de que estas referencias sean clásicas no implica que no hayan estado sujetas a discusión. A continuación, abordaremos esas discusiones, no sólo por el valor que les otorgamos a las mismas, sino también para mostrar cuál es el estado actual de la cuestión al respecto.

Una discusión interesante es la que ha instalado Solé (1992, 2001), en relación con el modo en que abordamos la enseñanza de la comprensión. Según esta autora, los trabajos que se encuentran en la línea de la *instrucción directa* se fundamentan en el modelo de investigación "proceso-producto", que establece una relación causal entre las prescripciones para la enseñanza y los resultados que alcanzarán los alumnos. Es decir, si el profesor sigue esos pasos, el alumno los aprenderá. Solé (1992) sostiene que este enfoque sobre los procesos de aprendizaje desdibuja la actividad mental constructiva del sujeto, que aporta sus esquemas de asimilación para dotar de sentido y significado a la lectura. Es decir, si se sostiene una perspectiva constructivista del aprendizaje, se considera que la instrucción directa pierde de vista aquello que constituye el eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, Solé (2001) plantea que un fallo crítico en el enfoque de la instrucción directa es no tener en cuenta el hecho de que el alumno, no sólo hace aquello que el profesor propone, sino que incorpora esas propuestas, progresivamente, a través de la autorregulación de la actividad, en sucesivas situaciones de lectura y en contextos habituales y autónomos.

Esta crítica de Solé puede relacionarse con los estudios sobre la adquisición de la capacidad de reflexión consciente sobre un conjunto de procedimientos intencionales y planificados, como lo son las estrategias que busca enseñar la intervención en comprensión. En este sentido, es necesario plantearse cuál es el recorrido que posibilita que un experto, con dominio sobre algún procedimiento –y que tiene una comprensión explícita y teórica sobre ese procedimiento–, logre que un aprendiz adquiera el manejo experto de dicho procedimiento. Un enfoque constructivista del aprendizaje plantea que no es suficiente comunicar a un aprendiz las razones y las instrucciones explícitas sobre el uso de una estrategia, para que las asimile y haga un uso adecuado de las mismas. Desde este enfoque, es una ilusión pensar que la explicitación y el carácter controlado de una estrategia desde el punto de vista del experto puedan convertirse necesariamente en conocimiento estratégico

controlado y consciente desde el punto de vista del aprendiz (Martí, 2000). La superación de esta ilusión está relacionada con la perspectiva que se adopte acerca del funcionamiento y del desarrollo cognitivo. Considerar que la construcción cognitiva se hace de forma fundamentalmente inconsciente, implica decir que lo que es capaz de hacer o entender un sujeto a diferentes edades no viene determinado por procesos conscientes y planificados, sino que es consecuencia de operaciones y regulaciones, de las que el sujeto no es consciente. Esta consideración lleva a plantear que el acceso a la conciencia de dichos procesos es una elaboración larga y compleja. Este análisis está en la línea de lo propuesto por Karmiloff-Smith (1992) en su teoría de la "*redescripción representacional*". Ya hemos comentado que, para esta autora, el desarrollo puede ser entendido como un proceso recurrente de *explicitación*, por medio del cual los conocimientos se hacen cada vez más accesibles, explícitos y productivos para el sujeto. No obstante, en el marco de la mencionada teoría, es necesario aclarar que el desarrollo se concibe en un doble sentido: esa explicitación cada vez mayor del conocimiento va acompañada de otro desarrollo, que avanza hacia la *procedimentalización* que, si bien supone menor flexibilidad y accesibilidad, posibilita conductas automáticas eficaces. Esta automatización de procesos, que en un momento dado han sido controlados y conscientes, tiene que ver con la economía de recursos que se pone en juego por las limitaciones del procesamiento de la memoria operativa.

Por otra parte, los enfoques constructivistas toman una actitud menos crítica frente a la "enseñanza recíproca" propuesta por Palincsar y Brown. En efecto, los supuestos vigotskianos que orientan este modelo de enseñanza se reflejan en la necesidad de otorgarle al alumno una mayor participación, para transformarlo en un miembro activo de la clase, aspecto que busca promover la progresiva transferencia del control de la actividad desde el profesor hacia el alumno.

No obstante, es posible aceptar que el tipo de participación que el profesor promueva tras el modelado, durante la instrucción directa, también puede propiciar esta transferencia hacia la actividad autónoma del alumno. En este caso, lo relevante sería la actitud que asume el instructor durante la práctica guiada que promueve el método de instrucción directa. En este sentido, lo importante es comprender que el paso de la regulación externa a la autorregulación es un proceso complejo y que no se logra de manera inmediata. Consideramos que los programas más recientes que hemos presentado (Mateos y col., Sánchez, Carriedo y Alonso, García Madruga y col. y

McNamara) intentan hacerse eco de la complejidad que subyace a la intención de lograr un lector que puede supervisar autónomamente todas las estrategias que favorecen una buena comprensión. Por ello, Sánchez (1995) plantea que no es suficiente explicar en qué consiste la comprensión y las buenas estrategias para alcanzarla; tampoco lo es observar como un experto despliega la estrategia adecuada ante un problema planteado en el proceso de comprensión. Pensar que esto es suficiente, es olvidar el proceso que permitió a un lector experto alcanzar esa pericia, y también es olvidar que cada alumno reedita, a partir de sus posibilidades y con sus propias particularidades, dicho proceso.

Esta última afirmación está también relacionada con otro aspecto que es necesario no soslayar en el enfoque metodológico de la enseñanza de la comprensión: su contextualización. Ya hemos mencionado al respecto, los aportes de Gutiérrez (1992) y Sánchez (1995). En este sentido, tampoco basta con que un alumno observe la dramatización que durante el modelado el profesor despliega ante un problema, sino que, además, es necesario que ese problema sea auténticamente *su* problema. De esta manera, se busca que el aprendizaje se despliegue en un contexto habitual para el alumno, en el que pueda descubrir que las estrategias son instrumentos para conseguir un objetivo o para resolver un problema, que se ha planteado en el aula y en relación con los textos de estudio de las diferentes asignaturas.

Consideramos que esta línea de análisis es la que ha llevado a McNamara (2004a, 2004b) a proponer, en su programa SERT, la enseñanza de las estrategias a partir de modelos ofrecidos por "alumnos expertos". En dicho programa, estos modelos despliegan las estrategias a enseñar con la intención de que los alumnos puedan después aplicarlas en un contexto de aula, donde se discute y reflexiona en forma grupal sobre la eficacia que cada alumno alcanza en el uso de las estrategias que se enseñan. En la propuesta de McNamara está también la intención de promover un aprendizaje teniendo en cuenta el contexto en el que se producen los intercambios que, usualmente, se dan en las aulas escolares.

En conclusión, la enseñanza de la comprensión no debería descontextualizarse del Proyecto Curricular Institucional. La Tabla 4.2 resume las posibles modalidades de intervención en comprensión concebidas por Sánchez (1995).

Tabla 4.2 - Opciones para la intervención educativa en comprensión de textos
(elaboradas a partir de Sánchez, 1995)

<p>A continuación, se presentan una serie de posibilidades para encarar la comprensión dentro de un centro educativo con distintos grados de contextualización. Si bien se considera que la última es la más efectiva, las restantes pueden tener cierto grado de eficacia, siempre que se tengan claras sus limitaciones.</p>	
<p><i>1. La intervención como una gimnasia para la comprensión</i></p> <p>Esta intervención se realiza a través de un cursillo que aborda aspectos de la comprensión. Se supone que las estrategias de comprensión son habilidades que el sujeto puede aprender a través de una instrucción específica y al margen de otras experiencias de la vida escolar. Esta intervención también supone que los alumnos podrán generalizar las estrategias aprendidas a otros contenidos, porque no se establece una relación directa entre la intervención y los contenidos abordados en las asignaturas. Los textos que se abordan en el curso no son los mismos de las materias y si lo son, pueden ser tratados de forma diferente.</p>	<p><i>2. La intervención como miniasignatura</i></p> <p>Esta posibilidad de intervenir es la que generalmente se incorpora en los centros a través de la actividad de tutores y orientadores. Esta opción comparte los mismos supuestos de la anterior. Al considerar la intervención como una asignatura, se plantean también los mismos problemas que en la opción anterior: la distancia entre los textos y actividades utilizados por el orientador y las prácticas que plantean los profesores sobre los textos académicos, la efectiva transferencia de lo aprendido en la intervención al ámbito de las asignaturas y la falta de adhesión del profesorado.</p>
<p><i>3. La intervención dentro de una asignatura</i></p> <p>Esta modalidad propone enseñar las estrategias en el desarrollo de una de las asignaturas. En este caso se asegura, en el marco de dicha asignatura, la coherencia entre lo propuesto por la intervención en comprensión y la resolución de las dificultades que genera la tarea académica cotidiana. Si no existen acuerdos explícitos acerca de cómo encarar el trabajo con los textos en las diferentes asignaturas, también aquí puede plantearse el problema de la transferencia de lo aprendido a las exigencias particulares de cada disciplina. Este problema puede derivar en que la intervención quede encapsulada en la materia que se desarrolla, sin realizarse una eficaz transferencia al resto de las actividades académicas.</p>	<p><i>4. La intervención como parte del PCI</i></p> <p>En este caso la intervención en comprensión se integra en el conjunto de la vida académica. Una alternativa es introducir en el horario de tutoría una experiencia intensiva y, al mismo tiempo, acordar con el resto de los profesores la introducción de algunos aspectos en el dictado de las asignaturas para asegurar la continuidad entre la experiencia instruccional en comprensión y el resto de actividades académicas que se desarrollan en las aulas. En esta modalidad el desafío es lograr verdaderos acuerdos para lo cual es necesario anticipar un proceso en la institución que promueva varios aspectos: que los profesores compartan el enfoque acerca de los problemas de comprensión, que puedan planificar momentos concretos de trabajo sobre los textos y que se creen instrumentos de evaluación de la marcha del proceso.</p>

Si bien el autor propone cuatro modalidades, también plantea claramente que la intervención más efectiva es aquella que está articulada con el proyecto curricular del centro educativo, en el cual el profesor de cada asignatura asume un compromiso específico para el desarrollo de la enseñanza de la comprensión.

Ahora bien, la eficacia de la intervención concebida como parte del Proyecto Curricular Institucional tiene sus propias dificultades y tal vez, la más importante sea, precisamente, la de lograr el compromiso del colectivo docente. No se pretende que los profesores sean especialistas en comprensión, pero sí es necesario ofrecer un proceso de formación que posibilite la inclusión de estos contenidos en el proyecto curricular de cada asignatura. En este caso, es imprescindible aclarar que si asumimos una postura constructivista en relación con el aprendizaje del alumno, también la tenemos que asumir en relación con la capacitación del profesorado. Es decir, es necesario planificar cuáles serán los recorridos para lograr una modificación en las prácticas docentes anticipando que –como lo planteamos en relación con los alumnos–, aprender nuevos modos de gestionar la enseñanza en las aulas requiere de procesos que tampoco son inmediatos. En esta línea de análisis, Carriedo (1992) diseñó un modo de intervención que pretende llegar a los alumnos a través de la intervención con los profesores. En este estudio se valoró también la importancia del modelado; pero, en este caso, del modelado de la intervención docente, aspecto que consideramos una estrategia de capacitación efectiva en la medida que facilita la estructuración de esos nuevos modos de gestionar la enseñanza.

Por su parte, García Madruga y col. también insisten sobre el hecho de que el entrenamiento debe realizarse en contextos naturales, logrando su inclusión en las diferentes materias de los diseños curriculares. Sin embargo, hay otro elemento que nos interesa destacar del programa de estos autores y es el que propone la necesidad de concebir una intervención flexible que pueda dar cabida a los diferentes recorridos de aprendizaje de los alumnos. Consideramos que esta propuesta ha orientado la característica que ya hemos destacado del programa: proponer que cada alumno pueda tomar conciencia de su nivel lector al comienzo y durante el desarrollo de la intervención. Esta característica le ofrece al alumno la posibilidad de revisar y reconocer sus aciertos y errores, como así también autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, en un contexto grupal en el cual cada recorrido personal puede ser confrontado con los recorridos de otros sujetos. Pensamos que este modo de encarar la enseñanza de la comprensión, además de favorecer el sostenimiento de la motivación, como dicen los autores, también es una buena puerta de entrada a una situación de enseñanza y aprendizaje en donde el experto modela frente a los alumnos un modo de resolver los diversos problemas que se pueden presentar durante el proceso de comprensión. Lo acertado de esta propuesta es que ofrece la posibilidad de

que cada alumno comprenda que es necesario transitar un proceso, que no es inmediato y que estará condicionado por su modo particular de resolución de las tareas, modo que en el proceso de aprendizaje podrá ser progresivamente conocido, controlado y modificado, para lograr la mayor eficacia posible en la tarea de comprensión.

No obstante, es interesante constatar que, en los últimos años, también asistimos al diseño de intervenciones computarizadas. Como avanzábamos anteriormente, estas intervenciones podrían ser útiles en un doble sentido; por un lado, posibilitarían la adecuación del sistema informático a las características individuales y, por otro lado, permitirían resolver la resistencia de algunos profesores para abordar la enseñanza de la comprensión en sus aulas (McNamara 2004a, 2004b; Magliano, 2005; Urquhart, 2005). A este respecto, consideramos que una buena combinación de propuestas presenciales y computarizadas es la que podría ofrecer la mejor situación de aprendizaje: aquella en la que los procesos sociocognitivos y la apropiación individual de las estrategias de comprensión puedan tener lugar en todos los alumnos. Además, pensamos que la resistencia docente a incluir estos contenidos en sus proyectos de enseñanza debería ser abordada, no circunscribiendo la enseñanza de la comprensión al recurso informático, sino a través de procesos de capacitación que posibiliten la comprensión del profesorado sobre la importancia de la inclusión de dicho recurso en sus proyectos curriculares.

Hemos analizado en el presente capítulo los desarrollos que permiten conocer el enfoque actual de la intervención en comprensión, la que nos muestra un claro perfil metacognitivo. Para ello, hemos hecho un recorrido por una serie de programas que muestran la evolución que, en los últimos veinte años, ha tenido la enseñanza de la comprensión. Hemos completado nuestro análisis con una mirada más sincrónica que nos ha permitido describir la concepción actual sobre los aspectos centrales de toda intervención educativa: los propósitos, los contenidos y la metodología de la enseñanza de la comprensión.

Ahora bien, atendiendo a los propósitos del presente estudio, es necesario encarar un análisis centrado en la intervención en comprensión en el ámbito universitario. Ello nos permitirá abordar las especificidades que son necesarias, al abordar la enseñanza de la comprensión en la formación superior, así como

fundamentar después la particularidad de nuestra intervención. Abordaremos, pues, estos aspectos en el próximo y último capítulo.

Capítulo 5 – LA INTERVENCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA EN LA UNIVERSIDAD

5.1 – Hacia una justificación de la intervención en comprensión en la formación universitaria

En la Introducción, comentamos que la preocupación acerca de las competencias lectoras de los alumnos atraviesa todos los niveles del sistema educativo y en diferentes latitudes. Como ya mencionáramos también, la expresión “*los alumnos no entienden lo que leen*” es escuchada frecuentemente en las aulas de nuestras Universidades. Ahora bien, en el ámbito universitario generalmente esta expresión va acompañada de una cierta sorpresa, pues parece no corresponderse con las capacidades que se espera encontrar en esos alumnos. Es decir, si nos sorprendemos por las pobres competencias lectoras de los estudiantes universitarios, es porque tenemos la idea de que, en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, no está presente algo que, a nuestro entender, debería haberse logrado. En este sentido, es muy frecuente que la Universidad acuse a la Escuela Secundaria de no haber cumplido satisfactoriamente su función.

Sin embargo, también se escuchan otras voces que intentan llamar la atención sobre el particular desafío que la lectura de los textos académicos impone a los que inician estudios superiores. En esta línea de análisis, se plantea que la lectura y la escritura en la Universidad presentan una especificidad particular, que requiere de competencias que no son necesariamente generalizables desde experiencias anteriores de aprendizaje. Indudablemente, ambos enfoques -que pueden ser complementarios- derivan en concepciones diferentes acerca de cómo fundamentar la enseñanza de la comprensión en el nivel universitario. Abordaremos a continuación esos posibles enfoques justificando sus supuestos y las investigaciones que los apoyan.

5.1.1. La intervención compensatoria o asistencial

Periódicamente se ofrecen estadísticas que muestran las dificultades que los alumnos de los diferentes niveles educativos tienen en las competencias lectoras. Por ejemplo, hace ya más de veinte años, Callas (1985) afirmaba en Estados Unidos que el número de alumnos que necesitaban ayuda para adaptarse a la formación superior aumentaba progresivamente. Según Platt (1986), los alumnos que necesitaban asistencia en lectura y escritura en dicho país alcanzaban el 28%. Con el paso del tiempo la situación no parece haber mejorado. Según Fisher e Ivey (2006), la Evaluación Nacional sobre Desarrollo Educativo en EEUU del año 2002 indicó que sólo el 36% de los alumnos, en condiciones de ingresar a la formación universitaria, mostraban un desempeño competente en la comprensión de textos. Estos datos se observan también en los restantes niveles de enseñanza. En efecto, Grigg, Daane, Jin y Capbell (2003) hacen referencia a que el Departamento de Educación de los Estados Unidos reportó que 8 millones de alumnos entre 9 y 12 años no eran lectores competentes.

En la República Argentina, en los últimos años, los medios de comunicación frecuentemente se han hecho eco de las estadísticas que muestran que en los primeros años de la formación universitaria se produce la deserción del 50 % de los alumnos. También es muy frecuente que los medios gráficos y televisivos comuniquen el bajo desempeño en lectura y escritura que muestran los alumnos en las evaluaciones de ingreso a las Universidades. Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, en el Operativo Nacional de Evaluación de 1995, plantea que, a partir de la comparación de los resultados de las pruebas de 1995 con los resultados anteriores, se puede ratificar que una de las dificultades principales para el área de Lengua radica en la comprensión lectora. Estas dificultades se observaron tanto en los alumnos que terminan la escuela primaria, como secundaria (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 1997).

Sabemos que el inicio de los estudios superiores exige a los alumnos lograr una buena comprensión sobre textos más complejos y muy variados. Por ello, existen una serie de estudios e investigaciones que parten del supuesto de que es necesario ayudar a los alumnos que están en riesgo de fracasar, ante las exigencias académicas de las Universidades. Según Spires, Huntley-Johnson y Huffman (1993), este riesgo se

evidencia en que un grupo cada vez más amplio de alumnos no responde con eficacia a las prácticas de lectura y escritura que impone la formación académica. Hodge, Palmer y Scout (1992) plantean que ello se debe a que los adultos que no leen con eficacia tienen problemas para supervisar su propio proceso lector, lo que provoca dificultades para compensar los fallos que se presentan en dicho proceso. Por su parte, Policastro (1993) plantea que estos estudiantes están en riesgo de fracasar porque no han desarrollado la idea que les permite comprender la importancia de los objetivos de lectura y del contexto de la tarea en la comprensión; como tampoco han desarrollado estrategias de comprensión y de autoevaluación del proceso. Teniendo en cuenta la categorización de estrategias de lectura propuesta por McNamara (2005) y que desarrollamos en el capítulo anterior, Magliano y Millis (2003) demostraron que los lectores con puntajes bajos en los test estandarizados de comprensión lectora tendían a utilizar más frecuentemente el procesamiento centrado en la oración, mientras que los lectores hábiles utilizaban más frecuentemente las otras estrategias de procesamiento local y global.

Hart y Speece (1998) sostienen que, si bien es amplia la investigación sobre la intervención en comprensión en el nivel post-secundario, la mayoría de los estudios son sólo descriptivos y no incluyen la validación de las propuestas. Estos autores refieren dos investigaciones que han intentado evaluar la eficacia de programas orientados a alumnos universitarios con dificultades de lectura. En la primera de ellas, (Napoli y Hiltner, 1993) se comprobó que los alumnos que participaron en un curso sobre desarrollo de lectura lograron mejores resultados en la evaluación post-intervención que el grupo control. El segundo trabajo (Yanok, 1993) muestra que, los alumnos que participaron en un curso sobre habilidades para la lectura en contextos de estudio alcanzaron también diferencias significativas favorables entre el pre y el postest. Hart y Speece, en el estudio ya mencionado (1998), plantean que si bien está claro que muchos estudiantes que inician estudios superiores necesitan aprender estrategias de lectura y que las instituciones formadoras son sensibles a esa necesidad, la efectividad de los cursos compensatorios requiere de mayor elaboración y comprobación empírica. Estos autores parten del supuesto de que los problemas de lectura que presentan los estudiantes universitarios (por ejemplo, pobre evaluación del proceso, falta de solución ante un fallo en la comprensión, lagunas en el conocimiento previo o falta de habilidad en el uso de estrategias de lectura), deben ser abordados desde una perspectiva cognitiva, a través de intervenciones que apunten a compensar

dichas dificultades promoviendo lectores activos; esto es, lectores que puedan autoevaluar su propio proceso, que dominen estrategias de interacción con el material escrito y que puedan organizar la información para elaborar el significado global del texto. Con este propósito, los autores diseñaron una intervención en la que se seleccionó la *enseñanza recíproca*, entre los métodos de los diversos programas que se han desarrollado para abordar la comprensión lectora –tal y como vimos en el capítulo anterior–. En la investigación realizada, señalan la falta de antecedentes en la aplicación de dicho método con adultos (mencionan una sola publicación anterior: Hodge y col, 1992) y buscan verificar el valor de la enseñanza recíproca como modelo para mejorar la comprensión de los estudiantes universitarios que presentan dificultades. Los resultados de la investigación muestran que los alumnos que recibieron la enseñanza recíproca lograron mejores resultados que los alumnos del grupo control; además, esta mejora se observó en relación con el uso de las cuatro estrategias descritas por Palincsar y Brown en su programa de intervención (véase el capítulo cuatro). En consecuencia, los autores concluyen que la enseñanza recíproca podría ser un buen camino para compensar las dificultades de comprensión que presentan los alumnos en los estudios universitarios.

Estos estudios son herederos de la fuerte tradición que la Psicología Cognitiva tiene en el abordaje de las dificultades de aprendizaje; tradición desde la que se suscita la necesidad de alguna intervención que remedie y compense las dificultades que un creciente grupo de alumnos evidencia en las evaluaciones de ingreso a las Universidades. Por ello, generalmente este tipo de intervenciones se organizan a través de cursos específicos que acompañan a los alumnos durante los primeros años del cursado de la carrera.

Asimismo, para los fines de nuestro estudio, también nos interesa relacionar lo planteado en el párrafo anterior con la serie de investigaciones que muestran el desarrollo espontáneo que se produce en las estrategias de lectura en los alumnos que ingresan a la Universidad. En efecto Alexander, Murphy, Woods y Parker (1997) describen en su estudio que los alumnos, durante el transcurso de un semestre, no sólo incrementaron el uso general de estrategias de lectura, sino que aumentaron el uso de estrategias de procesamiento profundo del texto, como la activación del conocimiento previo o la elaboración de la macroestructura a través de la identificación de las ideas principales. Vermetten, Vermunt y Lodewijks (1999) también confirmaron

que los estudiantes universitarios desarrollarían a lo largo del tiempo estrategias de procesamiento profundo del texto. En su estudio, describen que un grupo de estudiantes, durante el período de dos semestres, demostraron un aumento en el uso de estrategias de procesamiento profundo del texto. A las dos ya mencionadas en el estudio anterior, se agregan: el establecimiento de relaciones que evidencian el tratamiento global del texto, análisis crítico del contenido del material, capacidad de supervisar y autoevaluar el proceso de comprensión y transferencia del contenido del texto a otros contextos. Por su parte, Braten y Stromso (2003) no sólo confirman estos resultados sino que agregan que, en este desarrollo, los alumnos van mostrando una mayor flexibilidad en el uso de estrategias según el contexto de la tarea. Por ejemplo, mayor uso de estrategias de organización del material y de confirmación de la comprensión en el contexto de preparación para el examen.

Según los datos de estos estudios, se podría afirmar que las exigencias académicas de la formación universitaria favorecerían el desarrollo espontáneo de estrategias de lectura. Este desarrollo permitiría que los alumnos avancen hacia el uso de estrategias de procesamiento local y global, según la categorización de McNamara (2004b). Pero, otro dato que nos interesa destacar es que Braten y Stromso (2003) agregan que, el desarrollo espontáneo y la mayor flexibilidad en el uso de las estrategias son evidentes sólo en los alumnos con mejores posibilidades de comprensión. Por ello, según lo que venimos tratando, sería posible describir la situación como sigue: los alumnos que ingresan a la Universidad podrían ser evaluados con test estandarizados de comprensión, evidenciando que los individuos con puntajes bajos son los que despliegan estrategias superficiales que llevan a elaborar representaciones fragmentadas y poco coherentes. Por otra parte, la formación universitaria impondría a todos los alumnos exigencias académicas que favorecerían el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura. Pero, en este desarrollo espontáneo, los alumnos más favorecidos no serían los que más lo necesitan, sino aquellos que al iniciar la Universidad ya contaban con buenas competencias lectoras.

Indudablemente, la situación antes descrita refuerzan la idea de que es necesario intervenir sobre los alumnos que muestran algún déficit en las estrategias de lectura al iniciar los estudios universitarios, porque serían estos alumnos los que menos se beneficiarían del desarrollo espontáneo que se produciría a través del

intercambio con los textos universitarios y con los nuevos desafíos que estos textos plantean.

Sin embargo, como ya lo mencionáramos, existe otro enfoque para abordar la comprensión de textos en la formación universitaria. Analizamos a continuación este enfoque que reflexiona acerca de la especificidad de las prácticas lectoras y escritoras que se producen en el ámbito universitario y disciplinar.

5.1.2. La intervención propedéutica: enseñar a leer y a escribir en el contexto de las prácticas discursivas de una disciplina.

En este apartado y en el siguiente abordaremos los estudios que analizan los aprendizajes que es necesario promover en la Universidad para que los estudiantes puedan adquirir las prácticas discursivas propias de la disciplina objeto de formación. Por lo tanto, si a partir de ahora nos referimos a las prácticas de lectura y escritura académicas, es porque dichos estudios se refieren a ambas prácticas.

Consideramos que plantear la enseñanza de la lectura y la escritura en la Universidad implica poner en discusión concepciones muy arraigadas acerca de cómo y cuándo se produce el proceso de alfabetización. Precisamente, varias voces se han alzado reclamando la necesidad de reformular nuestras ideas acerca de lo que entendemos por alfabetización. Nos interesa aquí hacer algunas apreciaciones a partir de una de esas voces: Wells (1987) y su modelo de alfabetización. Según este autor, hay algo en lo que todos parecen estar de acuerdo: la alfabetización implica el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, también plantea la necesidad de resolver la polisemia que se ha generado en relación con el término "alfabetización", a partir de enfoques parciales sobre dicho fenómeno. Por ello, Wells presenta un modelo de alfabetización de cuatro niveles que busca integrar las concepciones identificadas hasta el momento y a las que considera parciales.

En el modelo elaborado por Wells se distinguen cuatro niveles:

1º Ejecutivo – 2º Funcional – 3º Instrumental – 4º Epistémico

El primer nivel de alfabetización llamado *ejecutivo*, pone el énfasis en el aprendizaje del código. Alfabetizarse según esta perspectiva implica adquirir aquellas habilidades que permiten que un mensaje escrito pueda ser decodificado para acceder

a su forma oral y también, aquellas habilidades que permiten que un mensaje hablado pueda ser codificado por escrito acorde con las convenciones de las reglas de conversión grafema-fonema.

El nivel *funcional* enfatiza los usos del sistema escrito en la comunicación interpersonal. Alfabetizarse según esta perspectiva es ser capaz de resolver las demandas que la sociedad nos impone con el lenguaje escrito, como pueden ser leer el periódico, escribir una solicitud de empleo, seguir las instrucciones que explican cómo usar un electrodoméstico o completar un formulario determinado. Desde un punto de vista curricular, el nivel *funcional* implica el aprendizaje del código escrito. No obstante, también se reconoce que la forma del lenguaje escrito varía según el contexto y el uso, por lo tanto, es necesario que los estudiantes reciban la instrucción que les permita resolver situaciones relacionadas con los diferentes tipos de textos.

El tercer nivel es el *instrumental o informativo*. Aquellos que adoptan esta perspectiva son muy conscientes del rol que juega la alfabetización en la comunicación del conocimiento, especialmente el conocimiento de las disciplinas de base; por ello, enfatiza el rol de la lectura. La escritura tiende a ser tratada como algo menos importante, pues es vista como el instrumento que permite recordar lo que se ha aprendido. En este nivel, el énfasis está puesto particularmente en la lectura, porque permite acceder al conocimiento acumulado por la sociedad y ésta sería la función primordial del proceso de alfabetización.

El cuarto y último nivel que el autor propone en su modelo es el *epistémico*. En cada uno de los niveles anteriores, pero particularmente en los dos últimos, se enfatiza el hecho de que la comunicación es la razón de ser de un sistema de escritura. Sin embargo, destacar sólo la función comunicativa no permite reconocer los cambios que la lectura y la escritura provocan en la mente de los individuos y, por extensión, en las sociedades a las que pertenecen esos individuos. Alfabetizarse, según esta cuarta perspectiva, es poseer diferentes modos de utilizar y transformar el conocimiento y la experiencia. Desde un punto de vista curricular, en este nivel, la conducta alfabetizada es vista simultáneamente desde dos puntos de vista: un modo de usar el lenguaje y un modo de pensamiento; por ello, las actitudes que deben ser promovidas por las instituciones educativas se relacionan con la creatividad, la exploración y la evaluación crítica.

Por supuesto, en cualquier situación que implique establecer significados en relación con los textos, los cuatro niveles están implicados. Tanto la composición como la interpretación de un texto escrito requieren: el control del código escrito, tomar conciencia del registro apropiado para la ocasión, la relación precisa y explícita de la forma lingüística con la estructura conceptual y una exploración creativa e intencional de las alternativas contenidas en el texto. Cada una de estas cuatro perspectivas aporta un aspecto importante, si nos interesa comprender la alfabetización. Pero al mismo tiempo es claro que hay entre los niveles una relación de inclusión. En este sentido, según Wells, el cuarto nivel (*epistémico*) representa la respuesta más adecuada a la pregunta sobre qué es la alfabetización.

La potencia de este modelo, para el propósito que nos ocupa, está dada porque nos presenta al proceso de alfabetización como algo que se va desarrollando, en la medida que nuevas experiencias de formación requieren comprender y producir textos que plantean nuevos desafíos. De esta forma, la pregunta tan generalizada acerca de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos que ingresan a la Universidad cobra otro sentido. Pensar que la formación universitaria impone nuevos desafíos a las posibilidades de comprender y producir textos nos permite descentrarnos de la queja acerca de las competencias lectoras que traen los alumnos que llegan a la Universidad, para poder centrarnos en el análisis de cuáles son los particulares desafíos que la formación académica y la futura práctica profesional demandarán al joven o al adulto que ingresa a la Universidad. Por otro lado, adherirse a este enfoque nos permite alejarnos de un peligro evitable: centrar la intervención en comprensión desde la idea de que hay algún déficit en los alumnos que es necesario enmendar. Catalogar como incompetente a un alumno que está iniciando un proyecto de formación es realmente peligroso por la exclusión que esto puede generar. No estamos desestimando, de ningún modo, la necesidad y la conveniencia de que toda institución de formación superior asista a los alumnos que evidencian la falta de estrategias eficaces de lectura. Lo que proponemos es que una institución universitaria puede asumir una posición diferente, si piensa que todos los alumnos, partiendo de las posibilidades que evidencia cada uno, requiere de algún tipo de acompañamiento orientado a enseñar las prácticas discursivas propias de una comunidad académica.

Un grupo de investigaciones ha tomado esta idea, delineando el enfoque que específicamente debería tomar en la Universidad el trabajo sobre los textos (Russell,

1990, 2003; Candy, 1995; Chalmers y Fuller, 1996). Estos estudios se enmarcan dentro del movimiento denominado *alfabetización académica*. Desde este enfoque, se considera que la Universidad necesita diseñar una propuesta que encare las competencias lectoras y escritoras de los alumnos, pero desde la idea de alfabetización que propone Wells. Es esa idea, la que nos permite comprender que las exigencias particulares de la Universidad, en cuanto a las competencias de lectura y escritura del estudiante, requieren un abordaje específico, como consecuencia del aporte particular que la propia Universidad ofrece al proceso de alfabetización del sujeto. Abordaremos, pues, a continuación, los supuestos y orientaciones de esta alfabetización académica ya que marca sus particulares tendencias sobre el modo de encarar la intervención en comprensión y producción de textos en el ámbito universitario.

5. 2 – El proceso de alfabetización y la formación universitaria:

La alfabetización académica

En el mundo anglosajón, en los últimos años, se ha venido desarrollando esta nueva corriente pedagógica que, bajo el término "alfabetización académica", plantea claramente los supuestos que deben orientar la intervención en comprensión y producción de textos en la formación universitaria. Carlino (2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b) ha publicado en el mundo de habla hispana artículos e investigaciones que se sustentan en esta corriente. En una de estas obras (2004b), presenta los supuestos de la alfabetización académica:

1. Los modos de leer y escribir cuando se busca, elabora y produce conocimiento no son iguales en todos los ámbitos académicos (Russell, 1990). Por ello, debemos cuestionar la tendencia a considerar que la lectura y la escritura son procesos básicos cuya responsabilidad atañe a la escuela elemental o secundaria, es decir, que sólo se adquieren antes de ingresar a la Universidad.

2. La particularidad de las prácticas de lectura y escritura académicas está sustentada en el hecho de que una disciplina, no sólo es un espacio conceptual, sino también discursivo y retórico (Bogel y Hjortshoj, 1984). Es decir, cada disciplina tiene prácticas discursivas que la caracterizan. Por lo tanto, un alumno universitario no sólo debe aprender las nociones y métodos de una materia, sino también los modos de leer y escribir que son propios de esa disciplina.

3. Si la alfabetización sostiene que la escritura y la lectura deben ser instrumentos del pensamiento, queda claro el valor que tienen esas prácticas de la lectura y la escritura para elaborar, asimilar y apropiarse de un campo de conocimiento, es decir, para aprender una disciplina.

4. Aprender un campo de conocimiento es también aprender las estrategias que posibiliten a los futuros profesionales seguir los cambios que toda disciplina va atravesando a través del tiempo. Los alumnos necesitan seguir aprendiendo después de haber finalizado los estudios formales; por ello, es necesario enseñar, además de contenidos, las estrategias para adquirir esos contenidos por su cuenta (Candy, 1995).

En síntesis, la alfabetización académica plantea que la lectura y la escritura, propias del nivel universitario, no son habilidades generalizables, sino que se aprenden dentro de una matriz disciplinar en la medida que se relacionan de modo específico con dicha disciplina. En este sentido, las exigencias de lectura y escritura de la formación profesional se aprenden cuando se tiene la ocasión de afrontar la lectura académica y la producción discursiva propia de cada disciplina o materia.

Así pues, concebir la intervención en comprensión en el ámbito universitario, desde el enfoque de la alfabetización académica, implica anticipar un proceso de aprendizaje que deberá ser recorrido por todos los alumnos, independientemente de las competencias lectoras que hayan podido desarrollar hasta el momento.

De todos modos, nos interesa aclarar aquí que, a nuestro modo de ver, los supuestos de la intervención compensatoria y propedéutica no se excluyen entre sí. Todo lo contrario, pues pensamos que tener en cuenta ambos supuestos nos permite asumir la necesidad de atender a los posibles recorridos de los alumnos. Por un lado, será necesario que la intervención en comprensión anticipe las competencias para la lectura y la escritura que todo estudiante deberá aprender para su progresiva incorporación a la comunidad académica a la que ha decidido pertenecer. Pero, por otro lado, también es oportuno estar atentos al apoyo que será necesario proporcionar cuando se evidencien dificultades de adaptación a esas nuevas exigencias de lectura y escritura.

Ya hemos aclarado que los estudios que promueven la alfabetización académica se refieren a ambas prácticas: lectura y escritura. Si en el presente marco teórico, nos hemos centrado en el análisis de las competencias lectoras es por los objetivos que nos hemos planteado para nuestro estudio: valorar una intervención educativa orientada específicamente a favorecer la comprensión lectora.

Hasta aquí hemos podido fundamentar cuáles son los supuestos que, a nuestro criterio, deberían justificar la intervención en comprensión en el ámbito universitario. Es decir, hemos respondido al "*¿para qué?*" encarar dicha intervención. Nuestro interés es también analizar, como lo hemos hecho en el capítulo precedente, los otros dos aspectos que caracterizan a toda intervención educativa: los contenidos y la metodología de la enseñanza. A continuación responderemos entonces a las preguntas "*¿qué?*" y "*¿cómo?*" enseñar para comprender un texto. Abordamos ambos temas poniendo en discusión algunos aspectos que hacen a la especificidad de la intervención en comprensión en el ámbito universitario.

5.3 – Los contenidos de la intervención en comprensión en el ámbito universitario

En el capítulo precedente, cuando abordamos el tema de los contenidos, sintetizamos que en la actualidad los programas tienen un claro perfil metacognitivo y apuntan a desarrollar una serie de estrategias, junto a la capacidad de supervisión y autorregulación de las mismas, en función de las demandas de la tarea y los objetivos del lector. Retomaremos, a continuación, el análisis de esas estrategias por separado, para señalar el particular desafío que impone la enseñanza de cada una de ellas en la formación superior; lo que nos permitirá luego, precisar las reformulaciones que hemos considerado necesarias para adecuar nuestra propuesta a las demandas de la vida académica universitaria.

5.3.1. Activar el conocimiento de dominio del sujeto

Esta estrategia toma una particular dimensión en el ámbito universitario: ¿Sobre qué dominios tienen conocimiento los sujetos que inician estudios superiores? Uno podría suponer que los alumnos que ingresan a la Universidad han construido conocimientos generales acerca de varias áreas de conocimiento (historia, geografía, comunicación, biología, etc.) que pueden favorecer la aproximación a los textos

universitarios. No obstante, en muchas ocasiones, los textos de la formación superior implican un salto cualitativamente importante en relación con los conocimientos que suponen en el lector. En efecto, en algunos ambientes académicos (en las unidades académicas argentinas esto es muy frecuente) se valora la lectura de "fuentes" directas. Es decir, la aproximación a determinada teoría o marco conceptual se produce a través de la lectura de los textos producidos por los autores que han desarrollado dicho marco conceptual. De esta forma, el salto del que hablábamos anteriormente se produce porque los alumnos del nivel secundario pasan de la lectura de textos de estudio (manuales producidos para tal fin), a la lectura de textos producidos por y para los miembros de una determinada comunidad académica. Dichos textos suelen tener una gran densidad conceptual, por el simple hecho de que suponen en el lector un conjunto de conocimientos que los alumnos aún no han construido.

Otro particular desafío en la lectura de los textos académicos está dado por el vocabulario utilizado, especialmente, por los términos que las ciencias seleccionan para nombrar las entidades conceptuales que desarrollan. En efecto, sabemos que las ciencias utilizan términos extraídos del lenguaje ordinario y del sentido común, pero a condición de someterlos a un examen lógico, con el propósito de depurarlos de sus significaciones originarias o connotaciones espurias y de redefinirlos en el interior de un sistema de conceptos articulado y preciso. Por otro lado, sabemos que el lenguaje ordinario encierra en su semántica una filosofía espontánea acerca del mundo de los objetos. Castorina (1989) designa como "*los poderes del lenguaje*" al obstáculo epistemológico que puede producir el hecho de que alumnos activen el vocabulario que poseen (es decir, el ordinario) sin poder tomar distancia de él, es decir, sin someterlo a esa crítica que se requiere para no confundirlo con los términos que han sido re-significados dentro de una disciplina concreta o de un marco teórico específico.

No obstante, esto no implica que haya que eliminar la lectura de "las fuentes" del ámbito universitario. Nuestro propósito es llamar la atención sobre el particular contexto que frecuentemente toma la comunicación escritor-lector en la Universidad: los alumnos leen textos que no fueron escritos para ellos. Éste es un conocimiento que debemos ofrecer a los jóvenes, para que comprendan el particular despliegue que tiene la estrategia de activación del conocimiento previo en la Universidad; especialmente, cuando se aborda la lectura de materiales que no son escritos para

sujetos en proceso de formación. De esta manera, favorecemos que el alumno pueda reconocer este tipo de textos, discriminando que las posibles dificultades de comprensión no necesariamente se relacionan con un déficit del lector. Indudablemente, este aspecto también señala el particular desafío que todo formador de profesionales tiene al seleccionar los textos de estudio de su asignatura (retomaremos este aspecto al analizar los aspectos metodológicos).

5.3.2. Activar el conocimiento del sujeto sobre las superestructuras para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.

Capacitar a los alumnos para el despliegue de esta estrategia en el ámbito universitario requiere reflexionar acerca de varios aspectos. En primer lugar, es necesario reflexionar sobre las características estructurales de los textos universitarios y, en particular, de aquellos que se producen dentro de la disciplina objeto de estudio. En efecto, afirmar que una disciplina no sólo es un espacio conceptual sino también discursivo y retórico (Bogel y Hjortshoj, 1984), nos impone estar atentos a las particularidades que presentan los textos académicos de cada disciplina. En este sentido, la primera advertencia que debemos hacer es que no sería pertinente abordar las características estructurales de los textos universitarios en forma general, es decir, desprendiéndonos de la modalidad discursiva que cada comunidad científica asume en el análisis de determinado objeto de estudio. Por otra parte, dicha modalidad discursiva seguramente estará condicionada, no sólo por las características del objeto o dominio del conocimiento de que se trate, sino también por los supuestos teóricos que la comunidad académica asume, prioriza o privilegia en relación con el estudio de dicho objeto.

Teniendo en cuenta el área de conocimiento en la cual se realizó el presente estudio, centraremos el análisis en las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales. Sin embargo, es necesario aclarar que el espectro que nos abre la denominación "Ciencias Sociales" es muy amplio, de manera que las características estructurales comunes que definiremos pueden encontrar excepciones o requerirán reformulaciones específicas, tanto en relación con la particular disciplina de referencia, como con los propósitos concretos que persiga el texto académico. Por ejemplo, seguramente podremos encontrar particularidades que diferencien los textos de la Filosofía, con los del Derecho o de la Pedagogía, a pesar de que las tres disciplinas comparten el carácter de Ciencias Sociales. Asimismo, es probable que encontremos

diferencias en función del propósito del material textual; por ejemplo, en el ámbito de la investigación médica podremos acceder a un texto que *explique* los mecanismos de la división celular, mientras que una tesis sobre varias posibilidades de inseminación artificial, será abordada a través de un texto que *argumente* a favor de la alternativa que se propone. El hecho de centrarnos en las Ciencias Sociales se debe a que el entrenamiento se realizó trabajando con textos del ámbito de la Pedagogía y, más específicamente, sobre aspectos sociopolíticos de la educación.

Por otra parte, cuando mencionamos en el Capítulo 2 el problema de la clasificación de los textos, también nos referimos a la importancia de los aspectos microdiscursivos en la comprensión de los textos académicos. En este sentido, es necesario aclarar que, en el ámbito universitario, la enseñanza de la estrategia que estamos considerando implicaría abordar dos aspectos. Por un lado, el conocimiento de las características estructurales de los textos de la disciplina objeto de estudio, necesario para evaluar la coherencia global y la identificación de la información relevante. Pero, por otro lado, esto debe completarse con el análisis de los aspectos microdiscursivos que suelen obstaculizar la comprensión de los textos académicos. Dedicaremos, pues, los siguientes apartados al examen de ambos aspectos.

Los aspectos macrodiscursivos de los textos de la formación universitaria en Ciencias Sociales

La complejidad de los textos universitarios se evidencia también en su organización. Generalmente, estos textos muestran un entramado estructural que adquiere características diferentes según el propósito comunicativo. Como primera aproximación, podríamos afirmar que los textos de las Ciencias Sociales presentan un entramado de bases *expositivo-explicativa* y *argumentativa*, donde, en general, encontramos una oscilación en el predominio de cada una de ellas. Antes de pasar a analizar sus características y diferencias, podemos afirmar que ambas tienen un aspecto común: constituyen una exposición razonada ya sea de un tema, de la solución de un problema o de la fundamentación de una opinión. Es este desarrollo discursivo del razonamiento el que configura la base y el entramado común a los textos expositivo-explicativos y argumentativos, y lo que justifica que los dos tipos de secuencias aparezcan combinadas (Stern y Hall, 2000).

Cuando abordamos, en el presente trabajo, la importancia de la superestructura en el proceso de comprensión (Capítulo 2), mencionamos las investigaciones que han permitido comprender el valor del conocimiento de los textos expositivos en un contexto de aprendizaje. También describimos los modos de organización que toman este tipo de textos mostrando diferentes clasificaciones. ¿Por qué hablamos en este momento de una base *expositivo-explicativa*? Como afirma Álvarez (2001), la denominación de "expositivo" se asocia frecuentemente a "explicativo" e "informativo" haciéndose un uso indiscriminado de estos términos como consecuencia de la proximidad conceptual que observamos entre ellos. Este autor, después de comparar las definiciones del DRAE, desecha el término informar por ser demasiado vago y propone la denominación de texto *expositivo-explicativo*, por la alta frecuencia en que aparecen mezcladas en los textos la exposición y la explicación. La principal diferencia entre ambas podríamos encontrarla en la intención de cada una: mientras en la exposición se busca presentar o mostrar una serie de hechos o informaciones, en la explicación se pone el acento en facilitar la comprensión de esos hechos. Si definimos al texto expositivo-explicativo diciendo que su propósito fundamental es presentar una serie de ideas con la intención de explicar o hacer comprensibles esas ideas, entendemos el valor social que tienen estos textos. En este sentido, la mayor parte de los textos que se utilizan en el ámbito académico-educativo pertenecen a este tipo de texto. Generalmente, el discurso expositivo-explicativo se presenta como un saber ya construido y legitimado socialmente (*"Según las investigaciones científicas de los últimos veinte años, el proceso de comprensión lectora se concibe como..."*); o como un juicio que confirma un saber teórico acerca de un determinado fenómeno (*"En esta investigación se constata el denominado "efecto de los niveles..."*). Por ello, sobre el conjunto de los discursos explicativos, el discurso científico es el más representativo. En este discurso aparece claramente el afán de explicar un hecho o fenómeno con el mayor esfuerzo de formalización y objetividad posible, con la intención de disminuir las marcas lingüísticas de subjetividad. Se persigue especialmente la precisión y el rigor, porque lo que se busca es hacer comprender determinados fenómenos. No se trata de influir o persuadir al receptor y es en esto, justamente, en lo que el texto expositivo-explicativo se diferencia del argumentativo.

En efecto, el texto *argumentativo* tiene como función primordial persuadir sobre la conveniencia, utilidad o justeza de una idea, hecho o interpretación de la realidad. Al igual que el texto expositivo-explicativo, la argumentación está presente en muchos

aspectos de nuestra vida. En este caso, podríamos decir que la evolución de las sociedades ha llevado a dejar de ejercer el control social por el uso de la fuerza, dando lugar al intercambio más libre y fluido de ideas; intercambio que implica recurrir a métodos discursivo-argumentativos para obtener la adhesión de los individuos y lograr así su participación voluntaria en el desarrollo de los sistemas políticos, económicos y culturales (Perelman y Olbrecht -Tyteca, 1969). Ciertamente, uno de los aspectos centrales de la vida moderna es la capacidad de persuasión que se despliega entre los seres humanos y que consiste en inducir a una persona a realizar una acción, a creer en algo o sostener determinada idea. Esta inducción se lleva adelante por medio de procedimientos discursivos que implican el uso de técnicas argumentativas. Eco (1976) reconoce la existencia de diferentes grados de razonamiento persuasivo que van desde una persuasión honesta (como la del razonamiento filosófico puro) hasta la persuasión engañosa (típica del discurso publicitario), en la que suelen utilizarse verdades a medias o conceptos que no se corresponden con la realidad para obtener la adhesión de las audiencias.

Así como hemos podido analizar las posibles formas que toman los textos expositivos (Capítulo 2), también podemos afirmar que el esquema básico de un texto argumentativo consiste en poner en relación una serie de argumentos con una conclusión a la que se quiere llegar. Según Alvarez (2001), la argumentación consta de las siguientes partes:

I. Introducción. El propósito fundamental aquí es presentar el tema y predisponer al lector a favor de la tesis que se intenta presentar.

II. Exposición de hechos. Aquí el escritor relata datos y hechos que funcionan como premisas para que el lector conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador.

III. Exposición de los argumentos. Se exponen los argumentos que se estiman oportunos para defender la tesis presentada y que también son utilizados para refutar los argumentos contrarios.

IV. Conclusión. Recapitulación de lo más importante que se ha expuesto como modo de reforzar los argumentos utilizados.

Hemos planteado que los textos de estudio de la Ciencias Sociales presentan un interjuego de las estructuras expositivo-explicativas/argumentativas. Esto quiere decir que según el propósito comunicativo del escritor asistiremos a un mayor

predominio de lo expositivo-explicativo o de lo argumentativo. Ahora bien, llegados a este punto del análisis cabría preguntarse ¿qué particulares desafíos imponen estos textos a la comprensión por parte de los alumnos universitarios? Según lo que ya mencionáramos acerca del concepto de superestructura, el conocimiento de este particular entramado y su identificación en los textos sería un facilitador del proceso de identificación de las ideas importantes. Por lo tanto, los aspectos superestructurales característicos de los textos de la disciplina son los que deberían abordarse con los estudiantes para facilitar la evaluación de la coherencia y la identificación de la información relevante. No obstante, a ello hemos de añadir otro desafío importante que, como ya avanzamos, está dado por la propia complejidad que presentan los textos a nivel de lo que hemos denominado *aspectos microdiscursivos*. Dedicaremos el próximo apartado al análisis de dichos procedimientos.

*Los aspectos microdiscursivos de los textos de la formación universitaria en
Ciencias Sociales*

Existen investigaciones (Lemke, 1997; Pereira y Di Stéfano, 2001) que muestran la particular complejidad de los textos académicos expositivo-explicativos que circulan en la Universidad y que se manifiesta en la heterogeneidad de sus articulaciones proposicionales. En la misma línea de análisis, Marín y Hall (2003) han analizado los denominados "*puntos críticos de incompreensión*", que provienen de las características enunciativas propias de los textos que comunican conocimientos y que son: la pretensión de objetividad, la construcción de las competencias epistémicos del sujeto enunciadador y del sujeto lector y el ocultamiento del carácter argumentativo del texto. Siguiendo a las autoras citadas, estas características enunciativas, al ser puestas en relación con los procedimientos microdiscursivos, producen diversos efectos sobre la complejidad y dificultad de la lectura comprensiva que son frecuentes en los textos académicos y que mencionamos a continuación:

I. La sintaxis desagentivada

Este procedimiento microdiscursivo es propio del discurso científico que, al buscar la mayor objetividad, trata de ocultar el sujeto en beneficio del objeto. Los recursos que se utilizan para evitar la mención del agente en los predicados de acción son la conversión de activa a pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal con "se". La sintaxis desagentivada provoca un particular desafío al lector por el alto nivel de abstracción conceptual que se produce en el discurso. Entre las técnicas

desagentivantes, el uso de las nominalizaciones es el que produce mayor nivel de abstracción y mayor entorpecimiento en la comprensión. Las nominalizaciones son sustantivos abstractos que derivan de verbos y adjetivos (por ejemplo, la comprensión, la experimentación, el establecimiento, la transición, etc.). Según Bosque y Demonte (2000) estas expresiones producen ambigüedad porque el enunciado puede no especificar si se trata de un proceso/evento o de un efecto, lo que se agudiza cuando la nominalización va precedida de un deíctico (por ejemplo, "su descubrimiento"). Generalmente los lectores poco hábiles no cuentan con los conocimientos previos conceptuales necesarios para el proceso de desambiguación.

II. La sintaxis desligada

Estos procedimientos acumulan información en un mismo enunciado. Se considera que su uso se debe a la necesidad del escritor de mostrar competencias epistémicas porque se cree que el enunciador a través de estos recursos intenta adelantarse a posibles cuestionamientos acerca de la información que maneja. Dentro de estos recursos se pueden mencionar las aposiciones, las construcciones absolutas y los incisos parentéticos. El problema que presentan es que la aglomeración informativa, sin vínculos sintácticos fuertes en un mismo enunciado, supone un lector con competencias epistémicas y letradas que le permitan comprender los datos acumulados, competencias que no están presentes generalmente en los lectores estudiantes universitarios.

III. Concesiones

Este es un procedimiento habitual en la discursividad de las ciencias, especialmente en las Ciencias Sociales, que consiste en comenzar un enunciado –generalmente el que inicia el párrafo–, con una cláusula concesiva o condicional que queda así en posición temática:

"Aunque la investigación y la intervención orientada a ayudar a los alumnos a aprender a aprender se ha centrado mayoritariamente en el entrenamiento de habilidades y estrategias procedimentales, ya que se entiende que se trata de desarrollar en los alumnos un saber hacer, cambiar la forma de abordar el aprendizaje y la enseñanza requiere también, además de esa instrucción procedimental, cambiar la forma en que profesores y alumnos conciben el aprendizaje." *Pozo, J.I. y N Scheuer (1999) "Las concepciones sobre el*

aprendizaje como teorías implícitas". En J.I. Pozo y C. Monereo (comp.) El aprendizaje estratégico. Madrid, Santillana. Pp. 87.

Marín y Hall (2003) consideran que el uso de este recurso obedece a la ocultación de la argumentatividad característica en el discurso expositivo-explicativo. Las mismas autoras, en otra presentación (2002) comprobaron que los alumnos que ingresan a la Universidad consideran que las cláusulas concesivas que aparecen en posición temática conforman la idea principal de los enunciados. Esto indicaría que esos lectores no reconocen la variedad textual ofrecida por la concesión, es decir, tienen dificultades para reconocer los encadenamientos argumentativos que el texto presenta.

IV. Cohesión

En relación con la cohesión se podrían mencionar dos aspectos, que funcionan como posibles puntos críticos de incompreensión. Por un lado, algo que puede presentar todo tipo de discurso, la *cohesión débil*, a cuya incidencia en el proceso de comprensión ya nos hemos referido en varias oportunidades, especialmente cuando mencionamos las investigaciones de Vidal Abarca y de McNarama. Por otro lado, se destaca la incidencia de un procedimiento cohesivo típico de los textos académicos como es la *categorización*. La categorización es un procedimiento discursivo que constituye una subclase de las nominalizaciones y se trata del uso de sustantivos que sustituyen el nombre de un objeto enunciado antes, catalogándolo y clasificándolo. En este sentido, un objeto puede aparecer mencionado, entonces, como "teoría", "fenómeno", "hipótesis", "clasificación", "explicación", "tesis", etc. Los lectores inexpertos pueden tener dificultades para comprender que esa palabra correliere con conceptos anteriores; para ellos es un concepto nuevo que no pueden relacionar con otros y que, de esta forma, se vuelve incomprensible. Este recurso tiene una alta frecuencia en los textos académicos y requiere competencias del lector para identificar rápidamente el antecedente.

El análisis de los aspectos superestructurales y microdiscursivos, que hemos desarrollado hasta aquí, pone en evidencia la particular complejidad de los textos universitarios, complejidad que además está atravesada por la singularidad de cada disciplina. Según nuestra opinión, esta complejidad condicionaría dos aspectos de la intervención. Por un lado, desde el punto de vista educativo, toda intervención en

comprensión en el ámbito universitario debería realizar un análisis previo de las particularidades macro y microdiscursivas de los textos de estudio; ya que es este análisis el que debe orientar luego el despliegue de la estrategia estructural a desarrollar con los alumnos. Pero, por otro lado, también es necesario prestar atención a la manera en que las características de la formación superior y de los textos que se utilizan, condicionan las estrategias del sujeto para la elaboración de la macroestructura y para la organización de la información relevante. Analizaremos a continuación estas estrategias, que también fueron identificadas en el capítulo anterior como contenido de la intervención en comprensión.

5.3.3. *Elaborar inferencias que permitan extraer el significado global del texto a través del uso eficiente de las macrorreglas*

En relación con esta estrategia ya hemos analizado cómo los aportes teóricos de Van Dijk y Kintsch han influido progresivamente en la intervención en comprensión, llevando a promover en los lectores el conocimiento y control sobre las macrorreglas, que –según los autores– permiten elaborar la macroestructura: selección-supresión, generalización y construcción. Esta elaboración forma parte del procesamiento semántico del texto, en el cual el lector debe identificar la estructura proposicional del texto (microestructura), realizar un análisis jerárquico de la información y elaborar la macroestructura con la información relevante.

Consideramos que este procesamiento semántico supone para los alumnos universitarios una particular dificultad; dificultad que no sólo está dada por la complejidad macro y microdiscursiva que analizamos en el apartado anterior, sino también porque en la formación superior el aprendizaje se produce, generalmente, a partir del estudio de varios textos. En efecto, consideramos que el fenómeno de la *intertextualidad* hace su aparición con una magnitud no encontrada en la formación secundaria. Mientras que, usualmente, el alumno de la escuela secundaria aprende las diferentes asignaturas a través del libro de texto, en la Universidad es frecuente que el estudio y desarrollo de un tema deba hacerse a partir de la consulta de múltiples materiales textuales. En este caso, aprender a partir de varias fuentes bibliográficas requiere establecer relaciones entre las macroestructuras de cada una de esas fuentes, elaborando con ellas una representación que logre establecer en conjunto las relaciones más significativas. Este proceso cognitivo implica claramente un nuevo escalón en el desarrollo de las posibilidades intelectuales. En este sentido, podríamos

afirmar que, sólo una inteligencia que logra desplegar operaciones de tercer orden (propias del pensamiento formal) alcanzará el objetivo de elaborar la macroestructura global, a partir de las diferentes fuentes textuales que desarrollan un tema.

Según Hartman (1995), el término *intertextualidad* es aplicable cuando el lector transpone un texto en otro, es decir, se produce una absorción mutua entre textos, en la que el lector elabora la oportuna intersección entre las ideas de las diferentes fuentes. Obviamente, los lectores que son capaces de elaborar e integrar información de diferentes textos logran una comprensión más profunda del tema en cuestión (Wiley y Voss, 1999). Esto, por otra parte, se relaciona con la habilidad de elaborar representaciones mentales más flexibles que suponen un nivel de aprendizaje más avanzado (Spiro, Coulson, Feltovich y Anderson, 1994; Sthal, Hynd, Britton, Mc Nisch y Bosquet, 1996).

En esta línea de análisis, Mannes (1994) llevó adelante un estudio en el que analizó la integración de la información aportada por un texto y otro que se había leído anteriormente. Según este autor, los lectores que tratan de integrar información de las dos fuentes textuales usarían una estrategia de "*restitución e integración*": durante la lectura del segundo texto el lector restituye en la memoria a corto plazo la información del texto anterior y su contexto; como, al mismo tiempo, en esta memoria se encuentra la información y el modelo de situación del texto que se está leyendo, la restitución del texto anterior posibilita establecer relaciones entre ambas fuentes textuales. Mannes plantea que el uso de esta estrategia posibilita desarrollar una representación más profunda sobre un determinado dominio de conocimiento.

Según Stromso, Braten y Samuelsten (2003) el modelo de *construcción-integración* de Kintsch (que hemos desarrollado en el Capítulo 2) brindaría un soporte teórico, no sólo al procesamiento estratégico del texto en singular, sino también a la posibilidad de establecer relaciones entre diferentes fuentes textuales. Para estos autores el procesamiento implicado en la construcción del modelo de situación posibilitaría establecer relaciones con otras fuentes textuales de forma más acabada que la construcción de la base del texto. De todas formas, el esfuerzo cognitivo que demanda establecer relaciones entre diferentes textos implicaría la elaboración tanto de una macroestructura como de un modelo situacional que den cuenta de dichas relaciones. Stromso y col. realizan una revisión de los estudios destinados al análisis

del problema de la intertextualidad (Cote, Goldman y Saul, 1998; Hacker, 1998; Magliano, Trabasso y Glaesser, 1999) y plantean dos reservas. Por un lado, afirman que la evidencia empírica acerca de la capacidad de establecer relaciones intertextuales durante la lectura es aún muy limitada; y, por otro lado, señalan que los estudios deberían realizarse en contextos normales antes que en situaciones atípicas y alejadas de la práctica cotidiana de la lectura. Por estas razones, diseñaron una investigación que ponderó el aspecto ecológico y que acompañó a un grupo de alumnos de abogacía durante el segundo semestre del primer año de la carrera. Se utilizaron los protocolos de pensamiento en voz alta a través de varias entrevistas y grabaciones de las sesiones de estudio de los alumnos, a lo largo del semestre. Estos investigadores observaron en los alumnos el desarrollo espontáneo de estrategias que, partiendo de la organización y memorización de la información del texto que se estaba leyendo en el momento, evolucionaban hacia el uso progresivo de estrategias de supervisión y elaboración de la información ofrecida por otras fuentes externas. Según los autores, este desarrollo espontáneo podría deberse al hecho de que los alumnos van cambiando sus objetivos de lectura, pero también su percepción acerca de las características y exigencias de estudio de la vida académica universitaria. Asimismo, en el estudio también comprobaron que los alumnos que lograron el uso efectivo de estrategias orientadas a la elaboración y organización de información de diferentes fuentes, fueron los que obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones de cierre del año académico.

Ante los resultados de este estudio cabría preguntarse qué función le asignamos a la intervención en comprensión frente a esta capacidad que los alumnos parecen adquirir de forma espontánea. La salvedad que explicitan Stromso y col., y que nos interesa reproducir aquí, está en consonancia con lo que ya dijimos a este respecto anteriormente; la lectura de múltiples textos facilitaría el aprendizaje, siempre y cuando los alumnos hayan alcanzado previamente una cierta competencia sobre el área de conocimiento que abordan los textos. Cuando este conocimiento es mínimo, la lectura de varias fuentes textuales podría provocar más confusión que aprendizaje. Esta última posibilidad sugiere, pues, la conveniencia de incluir también en la instrucción en comprensión la orientación oportuna acerca de cómo integrar información de varios textos; sobre todo, si asumimos que es una demanda frecuente en la formación universitaria. Además, este propósito condicionaría también a otra de las estrategias que hemos señalado como contenido de la intervención en

comprensión: la organización que hacen los alumnos de la información relevante de los textos a través de la elaboración de esquemas o resúmenes. Analizaremos seguidamente algunos aspectos relacionados con la especificidad de esta estrategia en la formación superior.

5.3.4. Elaborar resúmenes o esquemas

Es indudable que la mayor complejidad (cuantitativa y cualitativa) de los textos universitarios y el fenómeno de la intertextualidad condicionan el particular despliegue de la presente estrategia en la formación superior. No obstante, nos interesa agregar aquí el análisis de otros aspectos específicos.

Complejidad y usos del resumen

Si nos centramos en el valor del resumen, es oportuno comentar que en un estudio ya mencionado (García Madruga y col., 1999), se corrobora la dificultad que puede entrañar la producción de un resumen y especialmente su diseño. Es claro que, una diferencia evidente entre un esquema y un resumen está dada porque este último implica producir un texto. Mientras que un esquema busca organizar jerárquicamente las ideas principales, un resumen se orienta a organizarlas en un texto secuencialmente. Esta última tarea, impone al escritor la necesidad de considerar todos los aspectos que se ponen en juego ante la producción escrita. La complejidad que la sola extensión de los textos supone en la formación superior, nos podría hacer dudar de la operatividad del resumen como estrategia de aprendizaje. No obstante, cuando hacemos este tipo de apreciación seguramente sólo estamos pensando en uno de los posibles propósitos y usos del resumen: precisar para uno mismo las ideas principales de un material que se está estudiando. Sin embargo, como todo texto, el resumen puede variar según los propósitos de escritura y el contexto de la tarea. En efecto, favorecer el acercamiento a varias fuentes a través de la mediación de resúmenes producidos por los alumnos, nos permite reflexionar acerca de sus posibles usos y la pertinencia que puede tener esta estrategia según esos usos y los propósitos de la tarea: resumir para uno mismo cuando se está estudiando, resumir para uno mismo cuando se tiene acceso a un texto que luego no tendremos disponible, resumir para uno mismo cuando buscamos información acerca de determinado tema, resumir para otro un texto al que no se tendrá acceso. Esta multiplicidad de usos, nos lleva a considerar que, en la Universidad, es importante el despliegue de la mayor gama posible de contextos de lectura, dado que pueden ser muy variados tanto por los

propósitos que nos acercan al texto como por las demandas de la tarea; lo que permitiría extender la reflexión sobre estas posibilidades a los propios alumnos.

Sin embargo, también es necesario reconocer que la lectura en contexto de estudio sí es la posibilidad que más frecuentemente observamos en la formación académica. Según lo expuesto, pensamos que el desafío particular que la Universidad impone se refiere al modo de organizar, no sólo la información relevante de los textos de estudio, sino también las relaciones significativas de los diferentes materiales textuales que abordan un tema. En varias ocasiones durante el presente trabajo hemos insistido sobre la necesidad de concebir a la lectura como un proceso interactivo condicionado por las variables que aporta el lector y el texto. No obstante, consideramos que en la formación superior hay otra variable que también condiciona fuertemente el proceso de comprensión de los textos de estudio: el profesor y su propósito de enseñanza. En efecto, es en el ámbito universitario donde hay mayor probabilidad de que se produzca cierta distancia entre el propósito que ha llevado a un escritor a producir un texto y el propósito que ha llevado al profesor a seleccionar ese texto. Generalmente la selección de determinado material bibliográfico por parte del profesor está en función de su proyecto de enseñanza. La relevancia que la información tiene dentro de ese proyecto didáctico, no es necesariamente la misma que ofrecen los textos de estudio seleccionados por el profesor. Obviamente, esta diferencia no se presenta necesariamente en todos los casos. En muchas oportunidades hay coincidencia entre los propósitos del texto y los propósitos del profesor al seleccionar ese texto, pero en otras ocasiones esto no es así. Hemos analizado la complejidad inherente a la comprensión de la intertextualidad que caracteriza a la formación superior mencionando también que esa complejidad puede provocar más confusión que aprendizaje. Por ello, partimos de la idea de que la planificación del docente se puede constituir en un buen recurso para compensar dicha confusión porque puede favorecer la identificación de la información relevante que cada fuente bibliográfica aporta al tratamiento de los temas del proyecto didáctico del profesor.

Esquemas y mapas conceptuales

Así como anteriormente mencionamos la necesidad de abordar en el ámbito universitario los diferentes propósitos de escritura en relación con el resumen, nos parece importante también extender esa apreciación a los otros posibles recursos con

que el alumno puede contar para organizar la información de estudio. El uso de esquemas permite organizar jerárquicamente las ideas importantes de un texto, según la superestructura textual. En este sentido es una herramienta muy útil como material de estudio. Como ya dijimos, una situación diferente se plantea cuando el alumno necesita establecer relaciones significativas entre diferentes materiales textuales. Pensamos que, para ello, el esquema y el mapa conceptual también son útiles a pesar de que, en este caso, la meta sea otra: establecer relaciones entre la información relevante que se ha seleccionado de los diferentes textos en función de los propósitos de la propuesta docente.

La idea de mapa conceptual se desarrolló a partir de la década de los setenta (Moreira, 1979) y surgió como recurso instruccional a partir del modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978). Un mapa conceptual es un diagrama gráfico-semántico jerárquico que intenta reflejar el conocimiento asimilado después de haber analizado un tema. La jerarquía está dada por la relación entre conceptos supraordenados, que se ubican en la parte superior del gráfico, y los conceptos más específicos, que se van situando a medida que se desciende verticalmente por el mapa. De esta forma, el mapa conceptual es un modelo de representación de las relaciones entre conceptos que van desde lo general a lo específico. Se construye estableciendo los *nodos* y las *conexiones* que relacionan los nodos entre sí. Los nodos representan conceptos o atributos específicos de la disciplina que se desarrolla. Las conexiones representan las relaciones que unen a dichos conceptos y por ello suelen consignarse con una leyenda que aclara el significado de la relación entre los conceptos (palabras de enlace tales como "de", "donde", "el", "para", "entonces", "con", etc., son utilizadas junto a verbos y sustantivos para construir las proposiciones que se leen entre los nodos). Numerosos autores (Stewart, Van Kirk y Rowell, 1979; Buchweitz, 1981; Posner, 1980; Novak, 1990; Galagovsky, 1996) han señalado las diferentes utilidades que pueden tener los mapas conceptuales, teniendo en cuenta su valor no sólo como herramienta para el aprendizaje sino también como recurso para el diseño de la propuesta curricular. En este último sentido, se reconoce que el mapa conceptual es un instrumento que auxilia al docente para encontrar los ejes conductores que permitirán seleccionar y secuenciar los contenidos, aspecto que luego orienta la selección de los materiales textuales. En el proceso de aprendizaje, puede ser un recurso interesante para favorecer el establecimiento de las relaciones significativas entre los conceptos que conforman la estructura de una disciplina.

Si introducimos el valor de los mapas conceptuales como recurso para organizar la información durante el estudio, es porque éstos también permitirían diferenciar la lógica de la propuesta docente (que generalmente selecciona aspectos de la lógica de la disciplina), de la organización y jerarquía de la información de los textos de estudio. El mapa conceptual concebido dentro de la teoría de Ausubel tiene las características antes descritas. En ocasiones es posible que no se considere útil el esfuerzo cognitivo que el mismo ocasiona. Teniendo en cuenta la trascendencia de la intertextualidad en la formación universitaria y desde el punto de vista de la intervención en comprensión, nos parece conveniente disponer de un esquema organizador, no sólo frente a cada texto de estudio, sino también frente a la tarea de relacionar los aportes de cada texto en función de un tema. Generalmente, esta última exigencia se hace más necesaria cuando el alumno está frente a la tarea de preparar sus exámenes. Esta situación ha sido abordada por algunos estudios por la particular relevancia que tiene en la vida universitaria. Pasamos a mencionar algunos de esos estudios.

Lectura en el contexto de estudio

En efecto, algunas investigaciones han puesto de relieve los contextos específicos de estudio en la Universidad señalando la particular entidad que tiene la preparación que hace el alumno ante los exámenes finales (semestrales o anuales según lo dispongan las obligaciones académicas). Según Lorch, Lorch y Klusewitz (1993), cuando los alumnos universitarios describen el proceso que despliegan ante diferentes tareas, especifican que la preparación para el examen exige una lectura más detenida que en cualquier otra tarea, ya que implica más relectura, esfuerzo de memorización, atención a los detalles, autoevaluación de la comprensión y uso de organizadores.

Por su parte Ignacio y Crain-Thoreson (2000) investigaron las estrategias de comprensión utilizadas por estudiantes en diferentes condiciones. Estos autores distinguen dos tipos de aproximación a los textos que están en sintonía con los planteados por McNamara (2005). El primero se caracteriza por fijarse en los aspectos superficiales del texto y por tener pocas conexiones entre las ideas importantes del mismo (*"knowledge-telling approach"*). El otro acercamiento implica una interacción activa entre el lector y el texto en el cual el lector plantea y responde preguntas sobre el material textual, integra la nueva información con sus conocimientos previos y

relaciona la información relevante a través de todo el texto, es decir, se orienta a la construcción del significado global del mismo ("*knowledge-transforming approach*"). En su investigación, Ignacio y Crain-Thoreson (2000) comprobaron que en la condición donde los alumnos no eran examinados se evidenciaba una comprensión más superficial del texto. Por el contrario, los alumnos que realizaban la tarea en un contexto de preparación ante un examen desplegaban estrategias de comprensión que favorecían un conocimiento más profundo del texto. Así, Braten y Stromso (2003) concluyen que la preparación para el examen es una tarea que condiciona las estrategias de procesamiento del texto que usan los alumnos en la formación superior.

Otro aspecto específico del proceso de comprensión en la Universidad está relacionado con las numerosas diferencias interindividuales que pueden identificarse. En efecto, muchos estudios han llamado la atención sobre este hecho (Goldman, 1997; Alexander, Graham y Harris, 1998; Alexander y Murphy, 1998; Magliano, Trabasso y Glaesser, 1999), justificando algo que ya hemos mencionado: la conveniencia de encarar una intervención que contemple, no sólo la variada gama de situaciones de lectura que pueden desplegarse en la Universidad, sino también que apoye a *todos* los alumnos en el desarrollo de las nuevas prácticas de lectura y escritura impuestas por la formación académica universitaria, sin perder de vista *las trayectorias particulares* de las personas.

Hemos hecho hasta aquí un recorrido por la particularidad que manifiestan, en la formación superior, las estrategias que en el capítulo precedente identificamos como contenidos privilegiados de toda intervención educativa en comprensión lectora. Sin embargo, no nos hemos referido a las que se orientan al control y autoevaluación del proceso por parte del lector; y es que, en este sentido, proponemos simplemente que la intervención en comprensión debe sostener su perfil metacognitivo independientemente del nivel educativo de que se trate. Básicamente, las estrategias que identificamos en el capítulo anterior en relación con este aspecto fueron: *supervisar* el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionarlo; y *autoevaluar* el uso de todas las estrategias precedentes (que son las que mencionamos en el capítulo anterior y que redefinimos en el presente capítulo).

Después de haber precisado los contenidos de la intervención en comprensión en el ámbito universitario, abordaremos a continuación, como punto final del capítulo, los aspectos que se refieren al modo de encarar la intervención, es decir, los aspectos metodológicos.

5. 4 – La metodología de la intervención en comprensión en el ámbito universitario

5.4.1. Modelado y autorregulación

En el capítulo anterior, al considerar desde una perspectiva general las cuestiones metodológicas de la intervención en comprensión, pusimos en discusión algunos aspectos; discusión que estaba relacionada fundamentalmente con las críticas que desde el constructivismo se han hecho a la *instrucción directa* como método de enseñanza. Estas críticas plantean básicamente que la explicitación de los procesos de pensamiento y de las estrategias que despliega un experto frente a un novato, no garantiza por sí misma que este último adquiera y aplique esas mismas estrategias de manera controlada y consciente. Por ello, se propone que la *enseñanza recíproca* sería un camino más efectivo para lograr el control de los procesos por parte del alumno. Así, lo que concluimos en el capítulo anterior es que, más allá de incluir o no el modelado del experto en la intervención, lo importante es tomar conciencia de los procesos que son necesarios para que la regulación externa se transforme en autorregulación; procesos que, seguramente, además de ser complejos, no son inmediatos. También mencionamos que, aportes como los de Karmiloff-Smith (1992) y su teoría de la *redescripción representacional* ayudan a entender la importancia de esta orientación que se propugna desde el constructivismo para las intervenciones educativas de perfil cognitivo y metacognitivo.

En relación con la intervención en la Universidad, podríamos decir que esta orientación tiene aún más clara pertinencia; lo que afirmamos teniendo en cuenta dos aspectos:

Por un lado, hemos dejado claro a lo largo del desarrollo de este marco teórico, no sólo la complejidad de los procesos que posibilitan el procesamiento semántico del texto, sino también la particular dificultad de las prácticas de lectura que tienen lugar en el ámbito universitario (manifestada especialmente en la diversidad de contextos y

propósitos de lectura y en la complejidad macro y microdiscursiva de los textos académicos). Pensamos que esto desecha claramente la idea de que la acomodación a esta complejidad demandará procesos acotados, sencillos e inmediatos.

Pero, por otro lado, en la enseñanza superior, se suma otro aspecto relacionado con el desarrollo previo de cada sujeto en comprensión lectora. En efecto, como ya lo mencionáramos, muchos estudios han ensayado programas de intervención en los primeros años de la adolescencia porque es el momento evolutivo en el que se desarrolla el conjunto de procesos que posibilitan el análisis semántico del texto como un todo. Pero pensamos que esta intervención debe ser diferente cuando se sitúa en un momento en el cual el alumno, no sólo ya ha elaborado dichos procesos, sino que también ha consolidado un modo de operar con ellos en su rol de estudiante, es decir, en la tarea de aprender de los textos. Los alumnos llegan a la Universidad con ideas ya concebidas acerca de lo que es la lectura y también tienen un modo particular de desplegar las estrategias que consideran eficaces para aprender de los textos. Este aspecto pone más en evidencia la necesidad de intervenir en este ámbito sobre las representaciones ya construidas por el sujeto acerca del proceso de comprensión. Esta intervención, según las características individuales, no sólo implicará diferentes grados de acomodación de las ideas preexistentes sino también la elaboración de nuevas representaciones acerca del proceso lector y de las estrategias para desplegar con eficacia dicho proceso.

5.4.2. Motivación y atención a la diversidad

Lo que venimos tratando también evidencia otro factor al que es necesario atender, especialmente en la intervención en comprensión en la Universidad: la motivación del alumnado. ¿Cómo asegurar la motivación de jóvenes que llegan a la Universidad con la idea de que sus experiencias de aprendizaje anteriores deben garantizar una buena adaptación a las exigencias de la vida universitaria? Téngase en cuenta que, tanto profesores como alumnos, pueden compartir la idea de que las habilidades de comprensión son generalizables a los contenidos que requerirá la alfabetización académica. Siendo así, ¿cómo mantener la motivación, cuando una intervención puede poner en cuestión estrategias de lectura que los alumnos consideran adecuadas o suficientes atendiendo a sus experiencias previas?

Consideramos que lo comentado en el capítulo anterior en relación con el aspecto motivacional, cuando hicimos referencia al programa de García Madruga y col., adquiere en el ámbito universitario una especial pertinencia. Es necesario programar la intervención de modo que facilite la toma de conciencia de los alumnos respecto de la mayor o menor eficacia de sus estrategias lectoras, atendiendo a los particulares desafíos que impone la formación superior; y en este mismo sentido, también es importante que la intervención clarifique la necesidad de acomodar las competencias a las prácticas discursivas propias de la disciplina en la que se forman. Por ello, resulta especialmente relevante diseñar una intervención que dé cabida a la gran diversidad de recorridos de aprendizaje que tendrán lugar en la Universidad. A este respecto, pensamos que asimismo es muy pertinente otro de los recursos señalados por los autores mencionados: el de promover una evaluación permanente que posibilite desde el inicio de la intervención la autoevaluación del alumno; no sólo acerca de sus posibilidades lectoras, sino también de los efectos que la intervención en comprensión va produciendo en sus estrategias.

5.4.3. Contextualización y proyecto docente

Hay otros componentes de los programas analizados en el capítulo anterior que se han destacado por su eficacia en la intervención sobre comprensión lectora y que, por tanto, también deberíamos tener en cuenta en el ámbito universitario. En particular, lo que en su momento señalamos como *aprendizaje contextualizado* (Gutiérrez, 1992) o *aprendizaje situado* (Sánchez, 1995), está relacionado con lo ya abordado hasta aquí pero también con otros aspectos que nos parecen importantes. El aprendizaje situado busca que las estrategias se enseñen contextualizadas, de manera que permitan resolver un problema o perseguir un objetivo concreto. Pero, también promueve que la enseñanza de la comprensión no se desconecte de las exigencias específicas que plantean los textos de estudio académicos. En relación con este último aspecto, consideramos que en el nivel universitario se refuerza la motivación del alumnado si las reflexiones que se promueven sobre los textos recaen sobre los materiales que deben ser objeto de estudio en las diferentes asignaturas; el esfuerzo cognitivo implicado en esa tarea cobra mayor significado, especialmente cuando éste se orienta a revisar y poner en cuestión los hábitos de lectura ya instalados en los alumnos.

Por otra parte, consideramos que el aprendizaje contextualizado cobra en la Universidad un valor particular cuando propone la resolución de problemas a partir de la lectura de los textos; valor que obviamente está relacionado con la preponderancia que en la formación superior tiene el aprendizaje a partir de textos. Esta doble referencia es importante, porque tanto el aprendizaje en general, como el que se promueve a partir de los textos en particular, busca una misma meta final: que el alumno universitario adquiera ese "saber hacer" que constituyen las competencias necesarias para el ejercicio profesional y para resolver los problemas y situaciones de la práctica profesional. En efecto, aprender en la Universidad implica adquirir las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para ser aplicadas adecuadamente en el ejercicio del rol profesional. Precisamente, la distinción que hemos realizado acerca de los niveles de representación semántica y situacional cobra aquí una dimensión particular en relación con lo que venimos tratando. Hart y Speece (1998) plantean que, esta distinción es especialmente relevante en el procesamiento de los textos académicos porque el lector puede elaborar una macroestructura adecuada sin que ello implique necesariamente la habilidad para aplicar esa información en otros contextos, aspecto directamente relacionado con el modelo situacional. Este aspecto impondría a la intervención sobre los textos universitarios un sello particular. Si la enseñanza de la comprensión tiene como objetivo lograr un buen aprendizaje a partir de los textos, esta enseñanza tendría que favorecer también la resolución de las situaciones que plantea el ejercicio de la práctica profesional. En definitiva, es necesario instalar el diálogo entre la teoría (contenido de los textos académicos) y la práctica (resolución de situaciones del ejercicio profesional)

Por último, queremos destacar que lo que estamos planteando compromete el enfoque de la enseñanza del profesorado. En verdad, varios aspectos que hemos analizado hasta aquí refieren al particular compromiso que debería asumir la didáctica universitaria en relación con la comprensión de textos. Particularmente, consideramos que, aparte de lo tratado en el párrafo anterior, existen otros dos aspectos centrales que tampoco deberían soslayarse: los criterios de selección del material bibliográfico y la elaboración de la planificación docente. En relación con el primero de ellos, cada profesor debería estar atento a la complejidad de los textos seleccionados, especialmente a la densidad conceptual y terminológica; aspectos que pueden exigir para su comprensión un bagaje de conocimientos previos que los alumnos no poseen. En este sentido, podría ser efectivo anticipar un recorrido que asegure un progresivo

acercamiento a la particular complejidad que presentan los textos de la disciplina en cuestión. Por su parte, la elaboración de la planificación docente debería anticipar su utilidad como instrumento orientador para el alumno, al favorecer la organización de las ideas principales que aportan los textos en el tratamiento de los contenidos seleccionados.

CONCLUSIONES

En este apartado, nuestra intención es realizar un cierre de esta primera parte del trabajo dedicada a la fundamentación teórica de nuestro programa de intervención en comprensión. Hemos abordado en los dos primeros capítulos los desarrollos teóricos que, en el marco de la Psicología Cognitiva, permiten conocer los procesos mentales que tienen lugar cuando nos enfrentamos a la tarea de otorgar significado a un texto. En el Capítulo 1, hemos presentado los diferentes niveles de procesamiento que tienen lugar durante la comprensión. Así, hemos explicado que, en el primer nivel, el lector debe reconocer las palabras codificando los patrones gráficos que las conforman accediendo al diccionario interno que le permite asignar significado. En un segundo nivel (sintáctico) se analizan las relaciones gramaticales entre las palabras que conforman las frases y oraciones del texto. En el tercer nivel, el procesamiento semántico le permite al lector inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y elaborar el significado del texto como un todo. Por último, el nivel referencial implica construir un modelo mental que implica la integración de los contenidos del texto con los conocimientos previos del lector.

En el Capítulo 2 hemos puesto especial atención en el modelo ofrecido por Van Dijk y Kintsch, por su carácter holístico en el análisis de los procesos de comprensión. El aporte de estos autores nos ha permitido comprender el carácter interactivo del proceso de comprensión de textos. De esta forma sabemos que las representaciones semántica y situacional que elabora el lector durante la lectura (relacionadas con los dos últimos niveles mencionados anteriormente) están determinadas por los factores que aportan el lector, el texto y el contexto de lectura. Asimismo, este modelo nos explica que el lector, cuando se enfrenta a la naturaleza secuencial del texto, busca la interpretación para cada palabra tan pronto la encuentra, e integra esa información con sus conocimientos sobre el tema. Esta estrategia, que los autores denominan *interpretación inmediata*, es utilizada en todos los niveles recién mencionados y en los subprocesos implicados en cada uno de ellos. Entender la complejidad del procesamiento que interviene en la comprensión y de todos los factores que la determinan son aspectos cruciales, especialmente si tenemos la intención de encarar una intervención en comprensión lectora. Obviamente, toda intervención educativa está fundamentada en un marco teórico que le otorga justificación y sentido. En

nuestro caso, hemos prestado especial atención al modelo de Van Dijk y Kintsch, no sólo por el potencial explicativo que le reconocemos, sino también por aportar conceptos que hemos especialmente tenido en cuenta en el diseño de nuestra intervención. Por ejemplo, el carácter interactivo del proceso de comprensión, el concepto de superestructura y el reconocimiento de diferentes niveles de representación.

La novedad que tiene nuestra investigación está en el intento de favorecer los procesos de comprensión lectora en una población con la que generalmente no se ha trabajado en estudios anteriores: adultos universitarios que cursan estudios de post-graduación. Por ello, nos pareció pertinente analizar, en el Capítulo 3, los aportes de la Psicología Evolutiva que nos permiten comprender el desarrollo de la capacidad de procesamiento semántico del texto. Esta mirada evolutiva nos permitió plantearnos algunas cuestiones acerca de la intervención educativa orientada a la comprensión con alumnos universitarios adultos; como son, las relaciones entre el nivel de pensamiento y los procesos de la comprensión lectora. Especialmente las formas de pensamiento que identificamos bajo el término postformal o las que tienen lugar como parte del desarrollo epistemológico. En la segunda parte de este estudio presentaremos cómo fueron tenidos en cuenta estos aportes en el diseño de nuestra intervención, especialmente la atención a los aspectos motivacionales de los alumnos.

Por último, hemos examinado cómo los desarrollos teóricos analizados en los capítulos anteriores impactaron en la práctica educativa orientada a favorecer las estrategias lectoras de los alumnos. Por ello, en el Capítulo 4, abordamos los estudios que desde la psicología instruccional muestran cómo se concibe actualmente la intervención educativa orientada a mejorar la comprensión lectora y, en el Capítulo 5, la especificidad que la misma toma en el ámbito universitario. En relación con la formación superior, concluimos la importancia de complementar dos posibles enfoques: aquél que se orienta a compensar el posible fracaso de los alumnos con deficientes estrategias de lectura al ingresar a la Universidad; y aquel que busca promover en todos los alumnos la alfabetización académica, entendida como la incorporación del futuro profesional a las prácticas discursivas que caracterizan a la disciplina objeto de estudio y al ejercicio de dicha profesión.

Hemos intentado también clarificar la particular complejidad que la intervención en comprensión lectora tiene en el ámbito universitario analizando diversos aspectos: las notorias diferencias interindividuales, la especial complejidad macro y microdiscursiva de los textos académicos, la variada gama de propósitos y contextos de lectura, la particular dificultad que agrega el fenómeno de la intertextualidad y la incidencia de la propuesta del docente.

Como conclusión del análisis de esa particular complejidad, podríamos redefinir como sigue la particularidad de las *estrategias* que deberían ser *contenidos* de la intervención en comprensión en el ámbito universitario:

- Activar el conocimiento previo sobre la disciplina objeto de estudio.

- Poner en juego estrategias compensatorias de la densidad conceptual de los textos de divulgación científica que se utilizan como textos de estudio (Por ejemplo, consultar otras fuentes escritas, recurrir a un experto, etc.).

- Desplegar la capacidad de reinterpretar los términos del lenguaje vulgar que son re-significados en el marco de los desarrollos teóricos disciplinares.

- Acceder al análisis del particular entramado textual que evidencian los textos de la disciplina objeto de estudio.

- Activar el conocimiento superestructural para evaluar la coherencia textual e identificar la información relevante.

- Conocer y activar los aspectos microdiscursivos que dificultan el tratamiento de la información contenida en los textos académicos.

- Utilizar recursos de organización de la información relevante de los textos que se adecuen a la variedad de propósitos y de contextos de lectura que pueden presentarse en la vida universitaria. Por ejemplo:
 - Elaborar resúmenes que pueden adecuarse a los diferentes propósitos de escritura.

- Elaborar esquemas que organicen la información relevante de los textos de estudio.
 - Elaborar esquemas o mapas conceptuales que permitan identificar las relaciones significativas entre la información aportada por varios textos al tratamiento de un tema.
- Identificar el valor que los propósitos del docente tienen en la identificación de los aportes de cada fuente bibliográfica al tratamiento del tema objeto de estudio.
 - Supervisar el proceso lector identificando la razón de los fallos y aplicando la estrategia adecuada para solucionar.
 - Autoevaluar el uso de todas las estrategias precedentes.

Estas dos últimas estrategias destacan un aspecto que calificamos fundamental a toda intervención en comprensión: su perfil metacognitivo. En efecto, todos los estudios que en los últimos años abordan la intervención en comprensión insisten sobre este carácter. Asimismo, queremos destacar en estas conclusiones la importancia que le otorgamos a que la intervención en comprensión en la Universidad debe formar parte del proyecto curricular de la institución universitaria y, por lo tanto, formar parte del proyecto didáctico de las diferentes asignaturas y del conjunto de la vida académica. En este aspecto, nos adherimos a lo planteado por Gutiérrez (1992) y Sánchez (1995), pues creemos que también en el ámbito universitario la opción más efectiva para la enseñanza de la comprensión es aquella que compromete a todo el profesorado, en la medida en que sus contenidos se conciben como transversales dentro del proyecto curricular de la institución. En este sentido, también consideramos que los aportes de McNamara (2004a, 2004b y 2005), en relación con la utilización del recurso informático, abren nuevas posibilidades a la intervención en comprensión en la vida universitaria; especialmente por las ventajas que ofrece la posibilidad de adecuar el sistema informático a las características individuales de los alumnos. No obstante, estamos en desacuerdo con la idea de que el avance de la computadora pueda sustituir a los profesores que se resisten a la enseñanza de la comprensión. Esperamos haber dejado clara la importancia de articular esa enseñanza con la propuesta docente; lo que implica que el profesorado no sea dejado de lado, sino capacitado

para que entienda el interés de la enseñanza de la comprensión en las aulas y para que adquiera instrumentos para gestionar dicha enseñanza con sus alumnos.

Hemos mencionado en el Capítulo 4 que, toda intervención de carácter cognitivo debe clarificar aquellos procesos y aspectos sobre los que se piensa intervenir. En nuestra intervención, esta clarificación plantea especiales desafíos, tanto a nivel de la intervención como de la investigación. En relación con la intervención, fue necesario compatibilizar la realidad de la institución formadora y de su propuesta curricular con la selección de los contenidos a incluir en el programa. Generalmente los tiempos institucionales y curriculares llevan a la necesidad de jerarquizar contenidos y operar una selección según esa jerarquía. Por otra parte, nuestro programa se ha diseñado en el contexto de una investigación que busca evaluar la eficacia de la propuesta de enseñanza. El hecho de que la intervención se realice en el marco de una investigación agrega otro aspecto a atender: la selección de los procesos sobre los que se interviene implica ser cuidadosos sobre el control, no sólo de los aspectos seleccionados, sino también sobre los que se decidió no intervenir. En este sentido habrá que justificar las decisiones que se han tomado para el diseño de la intervención que será objeto de validación. Este será nuestro primer propósito al encarar el desarrollo del dispositivo experimental que conforma la siguiente parte del presente informe. Presentaremos el diseño de la intervención y de la investigación desarrollada para validar su eficacia como así también los resultados obtenidos, la discusión de esos resultados y las conclusiones a las que dio lugar el presente estudio.

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 6 – UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN COMPRENSIÓN DE TEXTOS CON UNIVERSITARIOS DE POST-GRADUACIÓN

6.1 - Introducción

Como ya lo hemos señalado en el desarrollo del marco teórico, la preocupación por la eficacia del proceso lector que despliegan los alumnos atraviesa todos los niveles del sistema educativo. Esta preocupación es la que ha llevado a diseñar métodos de intervención que buscan favorecer las estrategias que permiten transformar a los alumnos en lectores eficaces.

Tras el período de la alfabetización inicial y desde que el texto escrito se hace presente en la escolaridad básica, surge la necesidad de otorgar sentido a lo que se lee. No obstante, según lo analizado teóricamente, las exigencias que impone la lectura de textos van más allá de la adolescencia. La formación profesional que se desarrolla en las aulas universitarias provoca el encuentro con material textual que impone nuevas exigencias. Las características particulares de las prácticas discursivas de una disciplina o el mayor grado de complejidad textual llevan a la necesidad de que los alumnos adecuen sus estrategias de lectura, independientemente de las competencias lectoras que hayan estructurado previamente. La alfabetización académica precisamente reclama atender a las adecuaciones que todos los alumnos universitarios deberán realizar en sus competencias para la lectura y la escritura.

Nuestra investigación trabaja sobre una población generalmente no abordada en estudios anteriores: adultos que se encuentran cursando una carrera universitaria de postgrado. Por nuestra parte, intentamos investigar si las exigencias antes mencionadas en relación con las competencias lectoras de los alumnos universitarios son extensibles a la formación de postgrado, a pesar de que los alumnos que inician estudios de postgraduación han podido adaptarse a las exigencias de la carrera de

grado. El grupo de alumnos de nuestro estudio son profesores de nivel secundario o de escuela general básica, con formación superior y que están cursando una licenciatura universitaria en gestión de centros educativos. Por ello, nuestro objetivo general ha sido diseñar un programa de intervención que, atendiendo a las características evolutivas de los alumnos (adultos) y a las particularidades del área de formación (Ciencias Sociales), pueda mejorar las estrategias lectoras de los cursantes del postgrado. En el Capítulo 3 del Marco Teórico, distinguimos los factores que debería tener en cuenta toda intervención cognitiva para garantizar su eficacia. Retomaremos a continuación dichos factores señalando específicamente la manera en que se han tenido en cuenta en el diseño de la intervención del presente estudio. De esta manera queremos fundamentar aspectos centrales del programa que luego describiremos en el siguiente apartado; especialmente, cuáles han sido los contenidos que hemos seleccionado para la intervención diseñada.

I. Operaciones cognitivas que subyacen a las estrategias que se busca enseñar (conocimiento procedimental).

Los supuestos teóricos de nuestro programa se basan fundamentalmente en los aportes de van Dijk y Kintsch analizados en el Capítulo 2. La concepción de la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto nos ha llevado a anticipar la necesidad de atender, en la intervención, a la influencia de los conocimientos previos del lector en el proceso de comprensión. Por otra parte, los factores influyentes aportados por el propio texto determinaron que nuestro programa atienda a la reflexión sobre los propósitos comunicativos del escritor y el modo en que esta intencionalidad condiciona la organización del texto. En este sentido, la idea de superestructura aportada por van Dijk (1978) es algo que hemos tenido especialmente en cuenta, retomando así las investigaciones que han comprobado su utilidad en la selección de la información relevante del texto. De ahí, el análisis que efectuamos en el Capítulo 5 sobre la estructura textual que caracteriza a los textos universitarios de las Ciencias Sociales. Este análisis de las características estructurales de los textos de estudio de los alumnos de la muestra, nos llevó a reconocer en su organización la estructura expositivo-explicativa/argumentativa. Esta organización es objeto de análisis en la estrategia estructural incluida en el entrenamiento. Las características de la representación que elabora el lector durante el proceso de comprensión es otro de los aspectos tenidos en cuenta. Para el caso de nuestro entrenamiento, no hemos

descuidado las particulares exigencias que adquiere la elaboración de la macroestructura en el ámbito universitario y que analizamos también en el Capítulo 5.

En síntesis, los contenidos de nuestro programa se orientan a ofrecer conocimiento y control metacognitivos sobre la estrategia estructural y sobre la elaboración de la macroestructura, sin descuidar el carácter interactivo del proceso de comprensión, es decir, la influencia de los conocimientos previos del lector.

II. Conocimiento sobre cómo aplicar las habilidades o estrategias aprendidas (metaconocimiento).

Nuestra intervención retoma lo que intentamos explicitar en el Capítulo 4 acerca del claro perfil metacognitivo que debe tener la enseñanza de la comprensión. En relación con este aspecto, la intervención diseñada incluye contenidos que intentan ofrecer no sólo conocimiento metacognitivo (declarativo/ conceptual), sino que también incluye contenidos procedimentales que despliegan la posibilidad de que los procesos cognitivos pueden ser controlados estratégicamente (control metacognitivo). Es decir, nuestro entrenamiento ofrece conocimiento sobre el proceso de comprensión y sobre las estrategias antes mencionadas, como así también, propone que el alumno adquiera el control estratégico sobre las mismas.

III. Duración de la intervención.

Generalmente este aspecto está condicionado por los contenidos que se deciden incluir en el entrenamiento y también por las variables curriculares e institucionales, cuando se decide desarrollar la intervención en los ámbitos educativos naturales. Hemos señalado que la brevedad del entrenamiento puede atentar contra la eficacia de la intervención, no sólo por la complejidad de los procesos que subyacen a la comprensión, sino también por el propósito de toda intervención respecto de producir efectos que perduren a lo largo del tiempo. En el Capítulo 5 del marco teórico, mostramos la complejidad que tiene el aprendizaje a partir de textos en el ámbito universitario. Nuestro programa intenta ser respetuoso de dicha complejidad seleccionando aquellos contenidos que se consideran especialmente *relevantes* en el proceso de comprensión pero también *suficientes* atendiendo al tiempo disponible para la intervención. En nuestro caso, la intervención se desarrolló durante el primer semestre de la carrera y tuvo una duración total de 23 horas.

IV. Atención a las variables motivacionales.

Obviamente el aspecto motivacional es fundamental en toda intervención educativa. Ya comentamos en el capítulo 4 que, para la enseñanza de la comprensión, es importante atender a la motivación del alumnado (sujeto de la intervención) y del profesorado que debe incluir dicha intervención en sus programas. En el caso de nuestro estudio la variable motivacional está especialmente influenciada por la edad de los participantes. En efecto, la edad de los profesores de nuestra muestra (entre 27 y 55 años) impuso la necesidad de incluir alguna estrategia para favorecer un buen nivel de motivación hacia la reflexión metacognitiva, implícita en todo abordaje de la comprensión lectora. Ya mencionamos que, es diferente afrontar una intervención en el momento que los procesos de comprensión deben ponerse en juego ante las exigencias de la escolaridad, que diseñar un entrenamiento orientado a alumnos que ya han estructurado sus modos de comprender un texto en contextos de estudio. Ahora bien, esto que afirmamos para los alumnos universitarios en general toma una dimensión particular con los sujetos de nuestra muestra. Debemos tener en cuenta que nuestros alumnos tienen dos particularidades: por un lado, ya han cursado estudios superiores e inician una formación de postgrado; por otro lado, son docentes en ejercicio y, por lo tanto, respecto de la comprensión lectora, seguramente más centrados en el déficit o promoción de las estrategias lectoras en sus alumnos que en las propias. Al respecto, consideramos conveniente estar especialmente atentos a las representaciones que los profesores de nuestra muestra (la mayoría de escuela secundaria) tenían en relación con la enseñanza de la comprensión. Por ejemplo, muchos de los alumnos que formaron parte de este estudio hace mucho tiempo que cursaron la formación superior que les habilitó como profesionales de la educación. En este sentido, muchos de ellos han sido alumnos en la "época" en que se consideraba que no era necesario que los profesores secundarios y universitarios tuvieran que ocuparse de la comprensión lectora. Generalmente, en la actualidad, el profesorado justifica la enseñanza de la comprensión lectora en la existencia de cierto "disfuncionamiento" en el alumno producto de la falta de intervención adecuada de los niveles de escolaridad anteriores. Alguien que comparte esta representación no está necesariamente dispuesto a abordar sus propios "disfuncionamientos" en la lectura de textos de estudio.

Fue atendiendo a estas posibles representaciones, como consideramos necesario promover la reflexión, no sólo sobre el propósito y sentido de nuestra

intervención educativa, sino también acerca del contexto de investigación en el que se desarrollaba la misma. Consideramos que convocar explícitamente a los profesores a ser parte de una investigación educativa podría también facilitar el aspecto motivacional. A tal efecto, pensamos que la evaluación pretest y sus resultados podrían constituirse en un instrumento valioso para mostrar el doble sentido de la intervención (educativa/investigadora), así como también posibilitar la explicación del diseño de investigación que habíamos previsto y de los objetivos y contenidos de la intervención, en la que los profesores formarían parte como alumnos.

V. Edad de los sujetos de la muestra.

A la incidencia que este factor ha tenido sobre los aspectos motivacionales tratados en el apartado anterior, debemos agregar la influencia que, en el diseño de la intervención, tienen los aspectos relativos al desarrollo cognitivo durante la etapa adulta. La especificidad que tienen el desarrollo del pensamiento en el adulto (analizado en el Capítulo 3) y la formación académica universitaria (analizada en el Capítulo 5) justificarían la pertinencia de un entrenamiento cognitivo orientado a la comprensión lectora. Si consideramos que durante esta etapa evolutiva, se desarrollan nuevos modos de pensamiento y que toda formación universitaria (inclusive la de postgrado) impone nuevas exigencias a las estrategias de lectura de los alumnos, podemos entonces justificar la pertinencia de la enseñanza de la comprensión, más allá de las edades sobre las que generalmente se ha intervenido en comprensión lectora hasta el momento.

Hemos hecho hasta aquí un recorrido por los aspectos básicos que, según nuestro entender, deben ser atendidos por las intervenciones educativas de carácter cognitivo y con particular referencia a la instrucción en la comprensión lectora de sujetos adultos. Consideramos haber así presentado y justificado algunos aspectos centrales y también singulares en el diseño de nuestra intervención. Entre los aspectos singulares, está nuestra adecuación a los aspectos motivacionales y a la edad de los alumnos de nuestra muestra. Entre los aspectos centrales, está la especificación que hicimos acerca de los contenidos que son objeto de enseñanza en nuestra intervención que, seguidamente, pasamos a presentar de modo general. Sobre esta base, expondremos posteriormente los detalles del estudio empírico realizado en el marco de un diseño experimental.

6.2 - Planteamiento general

Nuestro entrenamiento se realizó como parte de las actividades curriculares del cursado de una carrera universitaria de postgrado (Licenciatura en Gestión y Administración Educativa), orientada a formar a profesores graduados y en ejercicio de la docencia como coordinadores de centros educativos. La inclusión de la enseñanza de la comprensión obedeció a una necesidad identificada por los Coordinadores de la Carrera en la cohorte anterior, lo que permitió justificar la presentación de la intervención como parte de las actividades curriculares. En este caso, por lo tanto, había una clara expectativa desde la dirección de la carrera que planteaba la necesidad de favorecer las estrategias de comprensión de los textos de estudio de los alumnos. Esta expectativa fue respondida por el autor de esta intervención diseñando un entrenamiento, que pudo llevarse a cabo en un contexto de investigación gracias a la aceptación de la Coordinación. No obstante, existían algunos aspectos de encuadre y programación establecidos previamente y que debieron ser respetados por la intervención. Por ejemplo, su realización a lo largo del primer semestre de los cuatro que constituían el cursado de la carrera. Además la carrera tenía un carácter semipresencial (los alumnos habitaban en diferentes lugares de la República Argentina y se trasladaban periódicamente a Buenos Aires para realizar los encuentros presenciales e intensivos; además, el cursado exigía la realización de trabajos autónomos y no presenciales por parte de los alumnos). Este carácter fue trasladado también al diseño de la intervención, incluyéndose materiales escritos que permitieron y promovieron un trabajo autónomo de los alumnos con los textos en los que se basó la intervención. Por otra parte, la necesidad de sostener una cierta cantidad de horas para el entrenamiento llevó a incluir una sesión de trabajo a distancia en la que el intercambio se realizó por correo electrónico. De esta manera, pudimos también atender a una de las particularidades que presenta el trabajo con adultos universitarios: las evidentes diferencias individuales que se observan en los alumnos, aspecto que pudo ser tenido en cuenta a través del intercambio profesor-alumno durante esta parte del entrenamiento. Si bien más adelante describiremos en detalle el programa, a modo de presentación general, anticiparemos aquí que la intervención tuvo básicamente dos componentes: la guía directa llevada a cabo por el instructor a lo largo de una serie de Sesiones Presenciales y el trabajo autónomo del alumno a partir de los Materiales Escritos proporcionados. Estos materiales estuvieron diseñados de modo que favorecieran una progresiva práctica independiente por parte del alumno

y que sirvieran para articular el trabajo no presencial con el que se desarrollaría en las sesiones.

En el Capítulo 4 expusimos cuatro posibles modos de organizar la enseñanza de la comprensión en una institución educativa, de acuerdo con lo planteado por Sánchez (1995): 1) como una gimnasia para la comprensión, 2) como una miniasignatura, 3) encararse dentro de una asignatura y 4) como parte del proyecto institucional. Estas cuatro modalidades otorgan una progresiva importancia al valor ecológico de la intervención. Por ello, la cuarta modalidad es la que más destaca la necesidad de abordar la enseñanza de la comprensión en relación con los textos de las diferentes disciplinas y con las exigencias de la propuesta metodológica de cada profesor. En nuestra intervención, hemos tratado de no descuidar estos aspectos, teniendo en cuenta, además, la estructura curricular del postgrado y el encuadre anticipado por la Coordinación de la Carrera para la intervención en comprensión. Por ello, planificamos un entrenamiento que en todos los casos abordó textos de estudio de la carrera; es decir, los materiales textuales formaban parte de la bibliografía de lectura obligatoria del postgrado. Los textos pertenecían a la asignatura *Sociedad, Estado y Educación* que era una de las tres materias que los alumnos cursaban simultáneamente. Estos textos fueron seleccionados porque eran los que planteaban mayores exigencias para su comprensión, según la opinión de la Coordinación y la de los propios alumnos que apreciaron mayor distancia entre las temáticas ya conocidas por ellos y las planteadas por dicha asignatura y su bibliografía. Así, si bien nuestro entrenamiento se desarrolló como una *miniasignatura*, que estuvo a cargo del autor del presente trabajo, la selección de los textos de una materia posibilitó acercar el programa a la tercera opción presentada por Sánchez (1995): *La intervención dentro de una asignatura*. Nuestra intención de atender al valor ecológico de la intervención nos llevó a desplegar la mayor articulación posible entre la propuesta desarrollada dentro del *Taller experimental sobre comprensión de textos de estudio* (esta fue la denominación con la que se presentó a los alumnos) y la asignatura *Sociedad, Estado y Educación*. Esta articulación no sólo implicó entrevistas con el docente a cargo de la mencionada asignatura (para intercambiar conocimiento acerca de ambas propuestas) sino también la selección conjunta de los materiales textuales a incluir en el entrenamiento (programa de la asignatura, guías de lectura y textos de estudio).

El entrenamiento se llevó a cabo durante el primer semestre de la carrera a través de seis sesiones de trabajo que tuvieron un total de quince horas. Todos los participantes de la muestra formaban parte del grupo de alumnos de primer año del postgrado en Gestión Educativa, es decir, cursarían, durante el semestre en el que se desarrollaría el experimento, las mismas materias y tendrían las mismas obligaciones académicas que el resto de sus compañeros.

Antes de pasar a describir de forma más detallada el experimento realizado, queremos comentar algunos aspectos generales en relación con el método de enseñanza utilizado durante el entrenamiento. En el Capítulo 4, mencionamos una serie de programas que señalan el valor de la instrucción directa como metodología para la enseñanza de estrategias de lectura. Asimismo, nos referimos a las objeciones planteadas por la teoría constructivista a dicho método, especialmente al valor del modelado como estrategia de enseñanza. No obstante, también mencionamos, en el mismo capítulo, que esas objeciones pierden su fundamento si luego del modelado el profesor (en la práctica supervisada) atiende al recorrido que cada alumno hará en su proceso de aprendizaje de las estrategias de comprensión enseñadas. Por otra parte, en el Capítulo 5, planteamos que, cuando trabajamos con adultos, es necesario tener en cuenta que los sujetos han construido modos de aproximación a los textos que deben ser tenidos en cuenta cuando se planifica una intervención sobre la comprensión en esa edad. Por ello, en nuestro caso, no consideramos conveniente llevar adelante un modo de trabajo que se centrara especialmente en la relación experto-novato. Más adelante explicaremos las adecuaciones que hemos realizado en nuestro programa al método de instrucción directa teniendo en cuenta la edad de nuestros alumnos y su condición de profesores.

El impacto del entrenamiento sobre la capacidad del alumno para desplegar una práctica independiente fue estimado a través de la evaluación posttest y de la autoevaluación que hicieron los propios alumnos sobre los efectos del programa. El Cuadro 6.1 muestra de forma esquemática el desarrollo general de la intervención durante el primer semestre del postgrado.

Cuadro 6.1 – Organización general de la intervención durante el primer semestre del postgrado

1er. SEMESTRE	CARRERA DE POSTGRADO	INTERVENCIÓN EDUCATIVA SOBRE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN <i>("Taller experimental sobre comprensión de textos")</i>	
	1ra. Semana presencial	1ª. Fase (Julio)	Presentación de la propuesta, evaluación pretest , devolución del pretest y organización de los grupos de investigación. (6 hs.) <i>Envío del Módulo de Trabajo y del Anexo 1. Trabajo no presencial del alumno sobre consignas del Anexo 1.</i>
2da. semana presencial	2ª. Fase (Octubre)	ENTRENAMIENTO EN COMPRENSIÓN LECTORA	
		1ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (2 hs.) 2ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (2 hs.) <i>Entrega del Anexo 2 que propone consignas de trabajo a ser desarrolladas por los alumnos de modo no presencial.</i>	
3ra. semana presencial	(Noviembre)	3ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (2 hs.) 4ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (2 hs.) <i>Entrega del Anexo 3 que propone consignas de trabajo a ser desarrolladas por los alumnos de modo no presencial.</i>	
		5ª. Sesión del entrenamiento. (NO PRESENCIAL) (4 hs.) Esta sesión se desarrolló a través del intercambio instructor-alumno por medio del correo electrónico. Este intercambio permitió guiar la práctica del alumno desarrollada a partir de las consignas del Anexo 3.	
<i>Período no presencial</i>	(Diciembre y Enero)	6ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (3 hs.)	
4ta. semana presencial	(Febrero)	6ª. Sesión del entrenamiento. (Presencial) (3 hs.)	
	3ra. Fase	Evaluación posttest (2 hs.)	

Por último, y en relación con las posibles modalidades de intervención en el ámbito universitario presentadas en el Capítulo 5 (compensatoria y propedéutica), nuestra intervención debió responder a las demandas de formación del proyecto curricular institucional. La Coordinación de la Carrera planteó claramente la necesidad de orientar a los alumnos con dificultades en el proceso de comprensión. Ya mencionamos que, la incorporación de un espacio curricular para favorecer el aprovechamiento de los textos de estudio había surgido de la evaluación de lo sucedido con la cohorte anterior. En este sentido, nuestro entrenamiento buscó *compensar* las estrategias espontáneas de los alumnos intentando favorecer un mejor aprovechamiento de los textos de estudio. Para ello, se planificó un entrenamiento que se llevó a cabo con un diseño experimental para poder valorar su eficacia. No obstante, también se incluyó un espacio *propedéutico* en la primera fase del experimento dirigido a todos los alumnos. Si bien más adelante explicaremos en forma detallada las fases del experimento que hemos presentado en el Cuadro 6.1, adelantamos aquí que la primera fase propuso la reflexión acerca de las modificaciones del pensamiento durante la etapa adulta para poner en cuestión las posibles representaciones de los cursantes acerca de dicho desarrollo y así justificar no sólo la intervención cognitiva con adultos, sino también la pertinencia de la enseñanza de la comprensión.

Habiendo expuesto hasta aquí algunos aspectos generales de nuestro estudio, pasamos a continuación a especificar más detalladamente sus características como trabajo empírico (objetivos, hipótesis y método) así como los resultados obtenidos, su discusión y las conclusiones derivadas finalmente.

6.3 Trabajo empírico

6.3.1 - Objetivos

El programa tenía como *objetivo general* el de promover en los alumnos estrategias de comprensión que favorecieran la identificación de las ideas principales de los textos de estudio. Para ello, se ha dado especial relevancia al análisis de las características estructurales de los textos de estudio, según lo hemos analizado en el Capítulo 5 (estructura expositivo/explicativa/argumentativa). Además, el entrenamiento pretendía proporcionar conocimiento acerca de los factores que intervienen en el proceso de comprensión, tomando como modelo las aportaciones teóricas de Van Dijk y Kintsch (1983) expuestas en el Capítulo 2. En este sentido, se puso especial énfasis en la comprensión como proceso interactivo y en las características de la representación que elabora el lector durante la lectura.

En definitiva, la intervención buscaba facilitar no sólo el *conocimiento procedimental* directamente ligado a las estrategias enseñadas, sino también el *metaconocimiento* en el que, según lo expuesto en el Capítulo 4, se apoya el empleo eficaz de las mismas; esto es, el conocimiento declarativo básico en torno a los procesos de comprensión en general (conocimiento metacognitivo), y el conocimiento que permite el uso, control y supervisión de las estrategias enseñadas (control metacognitivo).

6.3.2 - Hipótesis

Nuestra **hipótesis** fue que el grupo experimental después de recibir el entrenamiento mostraría una mejora significativa en la comprensión de los textos de estudio en comparación con el grupo control, que no recibió entrenamiento alguno. Si bien era

esperable que todos los alumnos mostraran una mejora espontánea en las estrategias de lectura, a partir del intercambio con los textos de estudio del postgrado o incluso como consecuencia de la evaluación previa a que fueron sometidos, nuestra hipótesis planteaba que el efecto del entrenamiento debería evidenciarse significativamente a favor del grupo experimental. Esperábamos además que el grupo experimental mostrara, al finalizar el entrenamiento, un desempeño semejante a un grupo de alumnos que había demostrado buenas competencias lectoras en el pretest; por lo que, no se esperaban cambios en el postest en este grupo "experto" (grupo A; véase descripción de la muestra). Por último, también esperábamos que los alumnos del grupo experimental asumieran una valoración positiva hacia las estrategias de comprensión enseñadas y hacia la intervención en comprensión propuesta.

6.3.3 - Método

Participantes

En el presente estudio participaron 63 adultos. Todos ellos estaban en posesión de la titulación de nivel superior que les habilitaba para el ejercicio de la docencia. Esta titulación les permitió acceder a los estudios de postgraduación que estaban iniciando cuando se realizó el presente estudio: una Licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad Nacional de San Martín en convenio con el Consejo Superior de Educación Católica. Los participantes se trasladaban desde su lugar de residencia a la ciudad de Buenos Aires, en donde se realizaban las clases presenciales. La edad de los participantes de la muestra oscilaba entre los 27 y 55 años. Teniendo en cuenta la amplitud de las edades mínima y máxima y sólo con la intención de describir la muestra, se establecieron tres franjas de edad. La Tabla 6.1 muestra la distribución de la muestra teniendo en cuenta dichas franjas. Todos los participantes ejercían la actividad docente y los más jóvenes contaban al menos con cuatro años de ejercicio profesional como profesores. La muestra se conformó con 49 mujeres y 14 hombres.

Tabla 6.1 - Distribución de la muestra según las edades

Franja de edad	Número de participantes
Entre 27 y 36 años	26
Entre 37 y 46 años	31
Entre 47 y 55 años	6

Las áreas de conocimiento a las que pertenecen estos profesores son variadas. Por ello se han establecido tres categorías en las que se han incluido las áreas afines. La Tabla 6.2 muestra la distribución de los sujetos en las tres categorías que se han determinado.

Tabla 6.2 - Distribución de la muestra según área de conocimiento

Área de conocimiento	Número de participantes
Ciencias Sociales y Humanas (Profesores de Nivel Medio)	25
Ciencias Exactas y Naturales (Profesores de Nivel Medio)	17
Profesores de Nivel Inicial y Primario	21

Atendiendo a los objetivos de nuestro estudio, la muestra fue organizada a partir de los datos aportados por la evaluación pretest en la que, entre otros aspectos, se pedía a los participantes que elaboraran un resumen a partir de un texto expositivo-argumentativo. Un aspecto significativo en las respuestas de los sujetos fue la alta frecuencia de resúmenes que identificaron como propósito del autor sólo los aspectos expositivos del texto, obviando como relevantes los aspectos argumentativos. En función de esta característica de la muestra, se consideró pertinente distinguir tres categorías de análisis en la elaboración del resumen. Estas categorías nos permitieron definir tres tipologías de resumen que se identificaron como A, B y C. En la tipología A, se incluyeron los alumnos que pudieron responder adecuadamente a la consigna. Los resúmenes tipo B fueron aquellos que tuvieron en cuenta los aspectos expositivos del texto pero obviaron los aspectos argumentativos. Por su parte, los alumnos de la tipología C fueron aquellos que mostraron dificultades en el proceso de selección de la información relevante de todo el texto. En el apartado 2 del Apéndice B se presentan con más detalle los criterios tenidos en cuenta para la identificación de las tipologías. Estas tipologías cualitativas fueron relevantes para el diseño de nuestra intervención porque permitieron asignar los participantes a los grupos.

En efecto, los alumnos que evidenciaron alguna dificultad en la selección de la información relevante de los textos (tipologías de resumen B y C), mostraban que podrían beneficiarse de una intervención orientada a la enseñanza de la comprensión lectora. Este grupo fue asignado de manera aleatoria al grupo experimental (que fue el que recibió el entrenamiento) y el grupo control (que no recibió ninguna intervención orientada a enseñar estrategias de comprensión lectora). De esta manera intentamos

asegurar la homogeneidad inicial de los grupos experimental y control. Por otro lado, los alumnos que produjeron un resumen y una aplicación Tipo A (véase apartado 2 del Apéndice B) mostraban que espontáneamente desplegaban estrategias que permitían una buena comprensión de textos. Por lo tanto, estos alumnos evidenciaban menos necesidades que el resto, a nivel de las competencias necesarias para un buen aprovechamiento de los textos de estudio. También ya hemos aclarado que, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se decidió que estos alumnos conformaran otro grupo de control (Grupo A) que se utilizaría después como criterio con el que comparar los efectos producidos por el entrenamiento. Además, nuestro estudio incluyó, con carácter exploratorio, una situación de aplicación del texto en las evaluaciones pre y post intervención. En relación con esta tarea se identificaron tipologías similares a las utilizadas para el resumen (véase Apartado 2 del Apéndice B).

La Tabla 6.3 muestra la organización de los participantes de la muestra según las tipologías identificadas. El grupo-clase original estaba conformado por 72 alumnos. La muestra contó con 63 alumnos porque no se incluyeron tres participantes que en la encuesta que acompañaba a la evaluación pretest, manifestaron su desinterés de incluirse en la propuesta y otros seis alumnos que no evidenciaban consistencia entre el tipo de respuesta dada al resumen y a la aplicación.

Tabla 6.3 - Organización de la muestra

Evaluación pretest (Resumen y aplicación)	Grupo	N
Respuestas Tipo B y C	Experimental	21
	Control	22
Respuestas Tipo A	Grupo A	20

Materiales

Para llevar a cabo el estudio fueron diseñados dos tipos de materiales: (1) los desarrollados como base para las pruebas de evaluación pre y post intervención y (2) los utilizados en el programa de entrenamiento.

1 – Pruebas de evaluación pre y post intervención

Ambas pruebas tuvieron un diseño similar (véase en el Apéndice A la versión completa de cada una de ellas). Fundamentalmente, se pidió a los participantes que realizaran dos tareas:

- Lectura y resumen de un texto.
- Aplicación de los contenidos del texto al análisis de una situación.

La elaboración del **resumen** fue una tarea a la que se le dio especial relevancia en el diseño de la evaluación. Esto es así porque las estrategias incluidas en el entrenamiento, y destinadas a favorecer la selección de la información relevante, están orientadas a la elaboración de la macroestructura del texto. Por su parte, la situación presentada en ambas pruebas para la **aplicación** tenía como finalidad explorar la presencia de cambios postintervención en el modo de analizar situaciones reales aplicando los contenidos del texto, a pesar de no haber incluido en el entrenamiento un trabajo explícito dirigido a la resolución de problemas. La relevancia de este aspecto está justificada porque, en la formación superior, el aprendizaje que se pretende promover a partir de los textos supone habitualmente la capacidad del lector, no sólo para comprender la información que presentan los materiales textuales, sino también para aplicarla a la resolución de las situaciones propias de la práctica cotidiana de la profesión.

En relación con el resumen, tanto para el pretest como para el postest, se seleccionó un fragmento de la misma fuente bibliográfica⁵ y se solicitó a los participantes la elaboración de un resumen de dicho texto. La selección de los textos se realizó cuidando que presentaran características similares. Ambos textos se organizan en cuatro párrafos y tienen una extensión semejante (655 palabras para el pretest y 625 para el postest). Además, la temática de ambos textos está relacionada con los estudios que iniciaban los alumnos. En cuanto a las características estructurales se cuidó que ambos textos tuvieran una estructura expositivo-explicativa/argumentativa (aunque mostraran diferencias en el subtipo de estructura expositiva que incluían). Los textos utilizados pueden verse en el Apéndice A.

⁵ Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Además, tanto la evaluación pre como la post incluyeron la resolución de una situación práctica en función de la información ofrecida por el texto. Es decir, después de la elaboración del resumen se solicitaba a los participantes que aplicaran los contenidos del texto al análisis de una situación práctica. La inclusión de esta tarea de aplicación tiene un carácter exploratorio para la investigación, en el sentido de constatar si la mejora en la capacidad de elaborar la macroestructura supone también una mejora en el modelo de situación, que es el que se pone en juego cuando el sujeto debe aplicar los contenidos del texto a la resolución de un problema o situación de la realidad. Las situaciones utilizadas pueden verse en el Apéndice A.

Asimismo, ambas pruebas también incluyeron preguntas de respuesta cerrada sobre aspectos relacionados con la evaluación o la intervención. Se dio especial importancia, en el postest, a la evaluación sobre el entrenamiento de los alumnos del grupo experimental. No obstante, se incluyeron otros aspectos como la autoevaluación de los alumnos sobre el modo de realizar los procesos implicados en la comprensión o la evaluación sobre aspectos del texto utilizado en la evaluación.

La Cuadro 6.2 muestra el diseño general de ambas pruebas (véase su versión completa en el Apéndice A).

Según lo que acabamos de describir, las pruebas utilizadas para evaluar la comprensión del texto (resumen y aplicación) son de formato abierto, por lo que se hace necesario especificar los criterios utilizados para su corrección. Para evaluar la producción del resumen, tanto en el pretest como en el postest, fue necesario elaborar un modelo de representación de las ideas de cada uno de los materiales utilizados, que se realizó a través de un acuerdo interjueces. Para ello, se dividió cada texto en unidades-idea (véanse los textos del apartado 1.1 del Apéndice B) según un procedimiento validado en estudios anteriores (Carriedo, 1992; García Madruga y col., 1995, 1999). También, mediante un acuerdo interjueces, se elaboró una representación jerárquica de todas las ideas del texto, estableciendo sus relaciones e identificando, no sólo la estructura expositivo-explicativa /argumentativa, sino también el grado de jerarquía de las ideas en función de su pertenencia a cada una de dichas subestructuras (véanse los cuadros del apartado 1.2 del Apéndice B).

Cuadro 6.2 – Pruebas de evaluación pre y post intervención

Prueba pretest	Prueba postest	
<i>Grupos Experimental, Control y A</i>	<i>Grupos Experimental, Control y A</i>	
Resumen de un texto	Resumen de un texto	
Aplicación del texto	Aplicación del texto	
Indagación del interés de los alumnos por participar en el entrenamiento	<p><i>Grupo experimental</i></p> <p>Se solicitó la evaluación de varios aspectos de la intervención. Reconocer el grado de utilidad y de dificultad de las estrategias de comprensión enseñadas y la opinión de los participantes sobre la propuesta metodológica en varios aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • modalidad general del entrenamiento. • grado de utilidad y claridad de los materiales utilizados para el trabajo no presencial (Módulo de Trabajo y Anexos). • grado de aprovechamiento de los encuentros presenciales. • calidad de la relación docente-alumno. 	
	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo control</i>
Encuesta que evalúa el grado de dificultad que los alumnos reconocen en su modo habitual de realizar una serie de procesos que intervienen generalmente cuando se estudia un texto: <ul style="list-style-type: none"> • entender sobre qué trata el texto. • seleccionar las ideas importantes. • formular las ideas principales. • elaborar resúmenes o esquemas. • recordar la información relevante y aplicar dicha información a situaciones de la realidad. 	Se presentó la misma encuesta para que los alumnos expresaran si identificaban cambios en el modo de realizar los procesos luego de la intervención	Se presentó la misma encuesta para que los alumnos expresaran si identificaban cambios en el modo de realizar los procesos luego de cursado el primer semestre de la carrera
Indagación acerca del conocimiento del alumno sobre el texto, sobre el tema que aborda el mismo y sobre el grado de dificultad que le reconoce al material.	Idem pretest	

La representación jerárquica de todas las ideas del texto posibilitó luego elaborar (también mediante un acuerdo interjueces) la representación macroestructural de ambos textos (véanse los cuadros del apartado 1.3 del Apéndice B), es decir, la representación relativa a las ideas más relevantes del texto, esto es, las que consideramos como Ideas Principales (IP en adelante). La representación macroestructural de ambos textos permitió identificar el desarrollo del tema que hace el autor y las ideas principales que consideramos deberían ser incluidas en el resumen producido por los alumnos, según dicho desarrollo (véanse las Tablas del apartado 1.4 del Apéndice B).

2 – Materiales elaborados para el Programa de entrenamiento

En los materiales desarrollados para la intervención podemos distinguir el desarrollo del programa que se llevó a cabo en las **seis sesiones** (cinco presenciales y una a distancia) y los **materiales escritos** (Módulo de Trabajo y Anexos) preparados como soporte de las sesiones mencionadas. En el Apéndice C se presenta una versión detallada del mismo y se adjuntan todos los materiales seleccionados por el instructor para cada sesión.

La característica semipresencial de la intervención llevó a la necesidad de elaborar materiales escritos. Estos materiales escritos fueron de dos tipos. El primero, denominado *Módulo de Trabajo*, desarrolla el conocimiento declarativo sobre los procesos de la comprensión y, si bien se presentó y analizó en las primeras sesiones de la intervención, también se constituyó en un material de consulta a lo largo de todo el entrenamiento (véase el apartado 2 del Apéndice C). Los otros materiales escritos fueron denominados Anexos (Anexo 1, 2 y 3, que también se adjuntan en el Apéndice C) cada uno de los cuales presenta aspectos procedimentales, es decir, consignas de trabajo que de alguna manera buscan modelar el proceso de la comprensión en los alumnos promoviendo una práctica que, en un primer momento es explicitada por el material escrito, y que luego pasa a ser guiada por el profesor.

Diseño y procedimiento

Para contrastar empíricamente nuestra hipótesis se realizó un único estudio con un diseño pre-post con grupo control. Por lo tanto, en el desarrollo del presente estudio pueden identificarse tres fases características. En la *primera fase* se llevó a cabo la evaluación pretest, además de una serie de acciones orientadas a favorecer la motivación de los alumnos-profesores hacia la intervención y la investigación. La *segunda fase* consistió en la puesta en práctica del entrenamiento. En la *tercera fase* se administró la evaluación posttest. De acuerdo con este diseño, se consideró el programa de entrenamiento como Variable Independiente, y como Variables Dependientes la elaboración del resumen global, la selección de Ideas Principales expositivas, la selección de Ideas Principales de nivel argumentativo y la Aplicación. Presentamos a continuación una descripción general de las acciones desarrolladas en

cada fase del entrenamiento. Para una descripción más detallada de las mismas, véase el apartado 1 del Apéndice C.

Primera fase: Intervención motivacional, evaluación pretest y organización de los grupos de investigación.

Hemos expuesto en el Marco Teórico la importancia que en toda intervención de carácter cognitivo tienen la motivación y la edad del alumnado. Asimismo, en la introducción de la parte empírica, señalamos las particularidades que toman esas dos variables en el presente estudio. En este sentido nos pareció adecuado encarar en esta fase una serie de acciones orientadas a favorecer la motivación del alumnado teniendo en cuenta la madurez de los sujetos de la muestra. Los objetivos perseguidos en la presente fase fueron los siguientes:

- Activar las representaciones de los alumnos acerca de la evolución del pensamiento adulto, aportando algunos desarrollos teóricos acerca de dicha evolución.
- Administrar la evaluación pretest.
- Promover la actividad metacognitiva en relación con los aspectos evolutivos del pensamiento adulto y con los procesos desplegados en la evaluación pretest.
- Controlar la variable "motivación del alumnado" en la conformación de los grupos de investigación.

Para el cumplimiento de los mencionados objetivos, se llevaron a cabo una serie de acciones con todos los alumnos de la muestra durante el inicio del primer semestre de la carrera. Estas acciones se organizaron en tres sesiones de trabajo, según lo hemos descrito en el Cuadro 6.1.

- Primera Sesión: Caracterización del pensamiento adulto y presentación del sentido de la intervención en comprensión de textos
- Segunda Sesión: Evaluación pretest.
- Tercera Sesión: Devolución de los resultados del pretest y organización de los grupos de trabajo

Estas sesiones estuvieron a cargo de quien suscribe el presente estudio y se describen a continuación (en el apartado 1 del Apéndice C se incluyen los materiales utilizados y una descripción más detallada).

a). - Caracterización del pensamiento adulto y presentación del sentido de la intervención en comprensión de textos.

A través de un encuentro general con la totalidad de los alumnos, se trataron de movilizar las hipótesis de los cursantes acerca del desarrollo de la inteligencia, con el propósito de abordar los aportes teóricos sobre el desarrollo intelectual en el adulto y presentar el sentido de la intervención en comprensión de textos con adultos universitarios. En esta sesión de trabajo, se promovió el metaconocimiento declarativo acerca del desarrollo intelectual en el adulto para promover la disponibilidad de los cursantes hacia la autorreflexión sobre dichos aspectos y hacia la posibilidad de concebir la intervención en comprensión como una oportunidad de reflexionar sobre las propias estrategias de comprensión. Los contenidos abordados en esta sesión fueron los siguientes:

- El pensamiento formal según Piaget. Alcances y límites de la teoría.
- Aportes de las investigaciones postpiagetianas. El pensamiento postformal. Aspectos progresivos y regresivos del pensamiento en el adulto.
- El pensamiento de tercer orden: la actividad metacognitiva y su importancia para la comprensión lectora.
- La intervención en comprensión lectora en el ámbito universitario como oportunidad para promover nuevas estrategias de lectura de los textos de estudio.

En esta sesión, que tuvo una duración de noventa minutos, el entrenador recurrió a la explicación verbal de los contenidos y al diálogo con los alumnos. Este diálogo buscaba conocer y explicitar los conocimientos previos de los sujetos acerca de las temáticas abordadas.

b).- Evaluación pretest

En esta sesión de trabajo se administró la evaluación pretest que, como ya se adelantara, consistió fundamentalmente en la lectura de un texto de temática

relacionada con el proceso de formación que iniciaban los cursantes, la realización de un resumen de ese texto y la aplicación de sus contenidos al análisis de una situación de la realidad. Esta evaluación se aplicó de forma colectiva en una sola sesión de noventa minutos.

A partir de la evaluación pretest se realizaron dos tipos de análisis. Uno, más preliminar y cualitativo, en orden a formar los grupos y otro, más cuantitativo, en orden a estimar las competencias pre-entrenamiento, a fin de compararlas con las observadas en el posttest. En el Apartado 2 del Apéndice B se presentan los criterios de evaluación y corrección tenidos en cuenta para estos análisis.

c).- Devolución de los resultados y organización de los grupos de investigación

Esta sesión de trabajo, realizada con todos los alumnos de la muestra, tuvo una duración de noventa minutos y su propósito fundamental fue promover la autoevaluación de lo producido en la evaluación pretest. Asimismo, dicha reflexión también intentó favorecer el interés de los participantes hacia dos aspectos. Por un lado, la motivación hacia el despliegue de la capacidad metacognitiva sobre los propios procesos de comprensión; y, por otro, la motivación hacia la participación de los alumnos en una intervención en comprensión que estaría enmarcada en un proyecto de investigación. Es decir, nos pareció conveniente motivar la participación de los profesores-alumnos hacia la investigación, explicitando la novedad que tenía este tipo de intervenciones con adultos que iniciaban estudios de post-graduación, y aclarando que dicha novedad justificaba nuestra intención de comprobar científicamente la eficacia de la intervención diseñada.

La autoevaluación se realizó con todo el grupo. Se entregó a cada participante su evaluación pre con una hoja de registro que indicaba la cantidad de ideas principales incluidas en el resumen (esta cantidad se determinó en función de las IP del texto del pretest que se presentan en la Tabla del Apartado 1.4 del Apéndice B). El instructor entregó la hoja de registro a cada alumno, de un modo en el que cada participante pudo hacer su autoevaluación de lo producido sin exponer estos resultados ante el resto de sus compañeros. La devolución también permitió reflexionar acerca de algunos aspectos observados en la evaluación, especialmente, la negligencia de los aspectos argumentativos, aspecto que, de hecho, fue decisivo en el

reconocimiento de las categorías cualitativas ya presentadas y en la organización de los grupos de investigación.

Teniendo en cuenta el diseño de la investigación, también se presentó a todos los alumnos la organización de la muestra en tres grupos (experimental, control y A) explicándose, de forma general, los criterios tenidos en cuenta para su organización. La explicación consistió en comunicar que el grupo A estaba conformado por aquellos alumnos que no se verían favorecidos por la intervención que se había diseñado. Por su parte, el resto de los alumnos se integrarían a los grupos experimental o control aclarándose que la distribución en ambos grupos sería aleatoria. También se explicó que el grupo experimental participaría de una intervención orientada a favorecer estrategias de comprensión presentándose además las características generales de la misma.

Se había acordado con la Coordinación de la Carrera ofrecer al grupo control (si había demanda al respecto), alguna intervención en comprensión al finalizar el entrenamiento con el grupo experimental y luego de la evaluación postest. Estos aspectos fueron comunicados al grupo control en esta sesión.

Segunda fase: Entrenamiento sobre estrategias de comprensión

En esta fase se llevó a cabo el entrenamiento que en el Planteamiento General hemos presentado en su estructura básica, organización temporal y duración (véase Cuadro 6.1). En este apartado presentaremos una descripción más detallada de los procedimientos desarrollados durante la intervención. De esta forma, podremos dar cuenta de que manera los materiales que ya hemos presentado (las seis sesiones del entrenamiento y los materiales escritos) fueron puestos en juego durante la intervención.

a). - Contenido

Como ya hemos anticipado, para seleccionar los contenidos de la intervención tuvimos en cuenta los aspectos analizados en el Capítulo 5 y en las Conclusiones del Marco Teórico, en relación con las estrategias de comprensión que deberían ser enseñadas en el ámbito universitario. Por ello, no sólo hemos tenido en cuenta el perfil

metacognitivo que debe caracterizar a la enseñanza de la comprensión en general, sino también la particularidad que toma el aprendizaje a partir de textos en el ambiente universitario. El Cuadro 6.3 especifica los objetivos y contenidos seleccionados para todo el programa.

Cuadro 6.3 – Objetivos y contenidos del Programa de Instrucción

OBJETIVO GENERAL Promover en los alumnos estrategias de comprensión que favorezcan la identificación de las ideas principales de los textos de estudio.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS		
Promover el conocimiento de los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y de las competencias que desarrollan los buenos lectores.	Desarrollar estrategias de activación del conocimiento previo, de análisis de las características estructurales de los textos de estudio, de adecuación a las demandas y objetivos de la tarea y de elaboración de esquemas o resúmenes.	Comprender y valorar la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora
CONTENIDOS		
Conocimiento declarativo	Conocimiento procedimental (cognitivo y metacognitivo)	Metaconocimiento declarativo
✓ La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Los niveles de representación semántica y situacional. Operaciones que se ponen en juego en la elaboración de la macroestructura: las macrorreglas. ✓ Estructura textual y comprensión de textos de estudio: el texto narrativo, el texto argumentativo y el texto expositivo. Tipos de estructuras textuales expositivas. ✓ Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: la estructura expositivo/explicativa /argumentativa. ✓ Competencias que caracterizan a los buenos lectores. ✓ Las ayudas extratextuales: el título.	✓ Identificación de las ideas principales de los textos de estudio: 1. Activando el conocimiento previo en relación con el tema propuesto por el autor, con el vocabulario utilizado y con los conceptos introducidos. 2. Analizando el valor de las ayudas extratextuales utilizadas por el autor (títulos, esquemas o resúmenes). 3. Analizando la influencia de los objetivos y demandas de la propuesta docente. 4. Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa para identificar la tesis del autor. ✓ Comparación de las características estructurales de los textos de estudio y evaluación de los obstáculos que genera una pobre estructuración. ✓ Organización de las ideas principales identificadas a través de la redacción de resúmenes y/o esquemas. ✓ Adecuación de la producción del resumen o esquema al propósito de estudio y a las demandas de la tarea. ✓ Identificación de la articulación de diferentes materiales textuales en función de la propuesta del docente. ✓ Despliegue de la actividad metacognitiva sobre los procedimientos desarrollados en el programa.	✓ Valorar la importancia de la supervisión del lector del proceso de comprensión. ✓ Valorar la importancia de la actividad metacognitiva en relación con los procesos que se ponen en juego durante la lectura y con los procedimientos que se desplegaron durante el entrenamiento.

b). – *Método de instrucción*

Como ya lo anticipáramos, el *método* de enseñanza usado en el entrenamiento toma en cuenta los aspectos analizados en el marco teórico (Capítulo 4) en relación con la eficacia de la *instrucción directa* (Baumann, 1984, 1986, 1990). En este método se identifican una serie de etapas: primero, el profesor *explica verbalmente* la estrategia a enseñar señalando su sentido y utilidad en el proceso de comprensión, luego el profesor *modela verbalmente* el uso de esa estrategia explicitando ante los alumnos el proceso mental implicado en la realización de la tarea; seguidamente el alumno intenta poner en *práctica* los procedimientos modelados por el profesor con la *guía y orientación* del mismo y, por último, se busca que el alumno pueda realizar una *práctica independiente* de la estrategia enseñada.

Numerosos estudios destacan la eficacia de la instrucción directa como método para la enseñanza de la comprensión lectora (Baumann, 1984, 1986, 1990; Carriedo, 1992; Carriedo y Tapia, 1994; García Madruga y col. 1995, 1999, entre otros). No obstante, consideramos necesario tener en especialmente en cuenta en nuestra intervención la edad de los alumnos. En efecto, en el presente estudio se trabajó con adultos profesionales que, si bien iniciaban estudios de postgraduación, tenían también una formación superior previa que, seguramente, había permitido consolidar representaciones acerca del proceso de comprensión en general y del desempeño particular ante los textos. Estos aspectos nos llevaron a realizar algunas adecuaciones al método de instrucción directa.

Por un lado, en relación con las mencionadas adecuaciones, debimos tener en cuenta la mayor simetría profesor-alumno que se planteaba en la situación de enseñanza. Por ello un aspecto que anticipamos fue la manera de llevar a cabo el *modelado* de las estrategias de comprensión. Consideramos que para ello podíamos aprovechar los materiales escritos (Anexos 1, 2 y 3; véase el apartado 2 del Apéndice C). En efecto, los tres Anexos explicaban y modelaban las estrategias de comprensión que se pretendía enseñar. De esta manera, la enseñanza de la estrategia estuvo mediatizada por un material escrito que propiciaba un trabajo autónomo de los alumnos-adultos con los textos. Consideramos que este modo de encarar la enseñanza favorecería la motivación y, además, disminuiría las posibles resistencias que podrían presentarse en profesionales adultos a un modelado desplegado sólo de modo

presencial. Por otro lado, cada Anexo finalizaba con una consigna de trabajo autónomo que luego era retomada en el encuentro presencial, es decir, este trabajo realizado por el alumno se constituía en un insumo para las sesiones.

Otra adecuación al método de instrucción directa buscó que los encuentros presenciales ofrecieran un espacio de discusión colectiva acerca de la producción individual que cada Anexo proponía. En este sentido, se atendió al valor del intercambio entre pares; por ello, la discusión en pequeños grupos y posterior puesta en común en el grupo-clase fue una estrategia frecuentemente usada en las sesiones presenciales. De esta manera se buscó que los intercambios estuvieran menos centrados en la figura del profesor. En este sentido, presentamos las sesiones como un encuentro de expertos que podían enriquecerse mutuamente a partir de los recorridos profesionales individuales. Así como cada profesor era portador del conocimiento experto dado por su área de conocimiento (Historia, Pedagogía, Matemática, Química, Filosofía, etc.), el entrenador se presentó como psicopedagogo e investigador en el área de la comprensión con conocimiento acerca de los nuevos desarrollos teóricos que explican los procesos implicados en la comprensión de textos.

A lo largo del entrenamiento, se sostuvo la secuencia del método de instrucción directa que va de una *práctica supervisada* hacia una *práctica independiente*. Según lo expresado en el párrafo anterior, reconocemos que en la supervisión fueron importantes, no sólo los aportes del profesor, sino también los intercambios que se producían en la discusión entre pares. No obstante, el programa tuvo un momento privilegiado para la supervisión del grado de independencia logrado por el alumno. En efecto, la sesión realizada a través del correo electrónico permitió un intercambio profesor-alumno individualizado que posibilitó la supervisión del proceso llevado a cabo por cada alumno (véase una ilustración de estos intercambios en el apartado 4 del Apéndice C). En esta sesión y en la siguiente –es decir, las dos últimas- se tuvo especialmente en cuenta lo analizado en el marco teórico respecto a las marcadas diferencias interindividuales que se evidencian en los alumnos universitarios.

Luego de este análisis, en relación con los contenidos y el método, pasamos a presentar un desarrollo más detallado del entrenamiento. Para ello, remitimos a la lectura del Cuadro 6.4 en el que se discriminan los objetivos y contenidos seleccionados y el método seguido para cada sesión del programa de intervención.

Cuadro 6.4 – Desarrollo del entrenamiento por sesiones

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan los buenos lectores. 	<p><u>Conocimiento declarativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Los niveles de representación semántica y situacional. ▪ Operaciones utilizadas en la elaboración de la macroestructura: las macrorreglas. ▪ Estructuras textuales: el texto narrativo, el texto expositivo y el texto argumentativo. ▪ Competencias de los buenos lectores. 	<p>1. Explicación verbal de los conceptos seleccionados. Se trabajó con los contenidos incluidos en el Módulo de Trabajo. Los conceptos del Módulo trabajados en esta sesión fueron presentados a través de transparencias para favorecer la explicación realizada por el instructor. <i>(ver Módulo de Trabajo en el Apéndice C, apartado 2).</i></p>
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales. ▪ Desarrollar competencias de: <ul style="list-style-type: none"> - activación del conocimiento previo - análisis de las características estructurales de los textos de estudio - elaboración de esquemas o resúmenes con el fin de seleccionar y organizar las ideas importantes de los textos de estudio. ▪ Comprender y valorar la importancia de la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora. 	<p><u>Conocimiento declarativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo-explicativo/argumentativo. ▪ El texto expositivo. Presentación de las subestructuras expositivas. <p><u>Conocimiento procedimental</u></p> <p>Estrategias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las ideas principales de los textos de estudio: <ul style="list-style-type: none"> . Activando el conocimiento previo en relación con el tema propuesto por el autor, . Analizando el valor del <i>título</i> como ayuda extratextual. . Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa para identificar la tesis del autor. 2. Organización las ideas principales identificadas a través de la redacción de un resumen. 3. Adecuación de la redacción del resumen o esquema al propósito de estudio o contexto de la tarea. 	<p>1. Explicación verbal de los conceptos seleccionados. Se completó la explicación de los contenidos incluidos en el Módulo de Trabajo con la misma modalidad de la sesión anterior. Se ejemplificaron los contenidos con el modelado que propone el Anexo 1 sobre el Material Textual A, en donde el autor recurre a las subestructuras de enumeración y contraste en la estructura expositivo-explicativa/argumentativa <i>(ver Módulo de Trabajo en el Apéndice C).</i></p> <p>2. Discusión en el grupo a partir de la lectura previa del texto A y del modelado por escrito de las estrategias en el Anexo 1. Evaluación del instructor del nivel de comprensión logrado por los alumnos sobre el modelado de las estrategias de identificación de las IP <i>(ver Material Textual A en el apartado 3 del Apéndice C y Anexo 1 en el apartado 2 del Apéndice C).</i></p> <p>3. División de la clase en subgrupos, análisis comparativo en cada subgrupo de cinco modelos de resumen o esquema (del Material Textual A) presentados por el instructor. Puesta en común y discusión conjunta a partir los modelos presentados (elección del "mejor resumen"). Presentación del instructor de diferentes contextos de producción que ponen en cuestión la elección anterior. Discusión conjunta sobre la posible adecuación de cada uno de los cinco modelos de resumen o esquema a los diferentes contextos de estudio presentados. <i>(Ver modelos de resumen o esquema presentados y contextos de aplicación en el apartado 1 del Apéndice C).</i></p>

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales. ▪ Desarrollar competencias de: <ul style="list-style-type: none"> - activación del conocimiento previo - análisis de las características estructurales de los textos de estudio - adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta del docente con el fin de seleccionar y organizar las ideas importantes de los textos de estudio. ▪ Comprender la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora. 	<p><u>Conocimiento declarativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo - explicativo /argumentativo ▪ El texto expositivo. Tipos de subestructuras textuales expositivas. <p><u>Conocimiento procedimental</u></p> <p>Estrategias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las ideas principales de los textos de estudio: <ul style="list-style-type: none"> . Activando el conocimiento previo en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto. . Conociendo la importancia de las ayudas extra e intratextuales. . Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo - explicativa y argumentativa para identificar la tesis o propósito del autor. . Analizando la influencia de los objetivos y demandas de la propuesta docente. 2. Organización de las ideas principales a través de la redacción de resúmenes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los conceptos explicados en la sesión anterior y ejemplificación de las subestructuras expositivas de secuencia y generalización a partir del modelado propuesto por el Apéndice 3 sobre parte del Material Textual B (<i>ver Módulo de Trabajo en el apartado 2 del Apéndice C y Material Textual B en el apartado 3 del Apéndice C</i>). 2. Discusión en la clase a partir de la lectura de la planificación docente para identificar los ejes y supuestos de la propuesta del profesor. (<i>ver Planificación Docente en el apartado 1 del Apéndice C</i>). 3. Discusión en la clase a partir de la lectura previa del Anexo 2 que modela por escrito la selección de las ideas principales y la redacción de un resumen de parte del texto de estudio B. 4. Práctica guiada de la selección de las ideas principales y de la redacción del resumen del resto del material textual. (<i>ver Material Textual B en el apartado 3 Apéndice C</i>) (<i>ver 1ra. y 2da. parte del Anexo 2 en el apartado 2 del Apéndice 3</i>) 5. Discusión de lo propuesto por el Anexo 2 sobre el análisis del entramado estructural del Material Textual C e identificación de la tesis del autor a partir de una guía de estudio presentada por el profesor. <i>Ver en el Apéndice C: Material Textual C (apartado 3), Guía de Estudio (apartado 1) y 3ra. parte del Anexo 2 (apartado 2)</i>
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales. ▪ Desarrollar competencias de adecuación de la lectura a los objetivos y demandas de la propuesta del docente articulando los diferentes materiales textuales que se incluyen en una unidad de estudio. ▪ Comprender la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora. 	<p><u>Conocimiento declarativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo - explicativo /argumentativo. ▪ El valor del título como ayuda extratextual. <p><u>Conocimiento procedimental</u></p> <p>Estrategias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las ideas principales de los textos de estudio <ul style="list-style-type: none"> . Analizando las características estructurales de los textos de estudio. . Comparando las características estructurales de los textos de estudio y evaluando los obstáculos que genera una pobre estructuración . Articulando diferentes materiales textuales en función de una unidad de estudio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de los conceptos abordados en las sesiones anteriores sobre las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales. Explicación verbal del valor del título como ayuda extra- textual. 2. Lectura de la planificación del docente para identificar dos materiales textuales que abordan el tratamiento de un tema (<i>Textos D y E</i>). Modelado verbal del análisis comparativo de ambos textos en dos aspectos: 1) valor anticipatorio de los títulos de los apartados y 2) estructuración del capítulo. Comprobación de los alumnos de las diferencias entre un material bien estructurado y otro débilmente estructurado e identificación a partir de la guía del instructor de las estrategias a desplegar por el lector frente a títulos poco explícitos o a textos mal estructurados.

Sesión	Objetivos	Contenidos	Método
		2. Identificación de las estrategias que es necesario activar cuando el título no cumple su función anticipatoria del tema.	<i>(ver Materiales Textuales D y E en el apartado 3 del Apéndice C)</i>
5 Sesión no presencial	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar de manera independiente estrategias de selección de las ideas importantes de los textos de estudio. ▪ Desarrollar competencias de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta del docente articulando los diferentes materiales textuales que se incluyen en una unidad de estudio. ▪ Comprender la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora. 	<p><u>Conocimiento procedimental</u> Práctica independiente de las estrategias de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las ideas principales de los textos de estudio <ul style="list-style-type: none"> . Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto. . Analizando aspectos extra-textuales (valor del título). . Discriminando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa / argumentativa. . Identificando la articulación de diferentes materiales textuales en función de una unidad de estudio. 2. Práctica espontánea de la estrategia de organizar las ideas principales en resúmenes o esquemas. 	<p>En esta sesión se realizó un intercambio profesor-alumno a través del correo electrónico. El intercambio se inició a partir del envío de los alumnos de las respuestas a las consignas de trabajo que se proponían en el Anexo 3 de los materiales de utilizados para el trabajo no presencial. Este Anexo sistematiza por escrito aspectos trabajados en la cuarta sesión (intertextualidad) y propone estas tareas: 1) el análisis de la relación de las IP de los Materiales Textuales D y E, presentados en la sesión anterior; 2) la práctica independiente de las estrategias de selección de las IP sobre el Material Textual F; y 3) la elaboración de un esquema o resumen de este último texto. El intercambio permitió al instructor supervisar la práctica independiente de identificación de las IP y sugerir aspectos que debían ser revisados en la producción del alumno.</p> <p><i>(El apartado 4 del Apéndice C contiene los intercambios realizados con algunos de los alumnos para ejemplificar la intervención desplegada por el instructor en esta sesión)</i> <i>(ver Anexo 3 en el apartado 2 del Apéndice C y Materiales Textuales D, E y F en el apartado 3 Apéndice C).</i></p>
6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperar el recorrido realizado en el entrenamiento evaluando la práctica independiente propuesta por las consignas del Anexo 3. ▪ Compartir y discutir las producciones propuestas por el Anexo 3. ▪ Desplegar el análisis metacognitivo sobre el valor estratégico de los esquemas y/o resúmenes. ▪ Desplegar el análisis metacognitivo en relación con el entrenamiento. 	<p><u>Metaconocimiento declarativo*</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar el valor estratégico de los resúmenes y esquemas teniendo en cuenta el propósito comunicativo del autor, el propósito de estudio y la autovaloración del lector de sus posibilidades de memoria. 2. Analizar metacognitivamente el proceso llevado a cabo en el entrenamiento <i>(Si bien este conocimiento fue abordado fundamentalmente en esta sesión ante el cierre del entrenamiento fue un contenido transversal consecuencia del propósito de promover en el lector la importancia de la auto-evaluación del proceso lector).</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se compartieron impresiones sobre el trabajo autónomo de la sesión anterior, poniendo en discusión el análisis estructural realizado individualmente. 2. Se organizaron subgrupos. El instructor entregó cinco producciones de alumnos (esquemas o resúmenes de la tarea tres de la sesión anterior) seleccionadas como modelos por el instructor. Se discutió en pequeños grupos y luego en el grupo clase el valor de los esquemas o resúmenes como recursos para organizar las IP de los textos. 3. Los alumnos evaluaron el entrenamiento <i>(ver esquemas o resúmenes presentados y registro de los comentarios de los alumnos en la evaluación final en el apartado 1 del Apéndice C)</i>

El Cuadro 6.4, que hemos presentado, se complementa con la organización del Apéndice C. En este Apéndice se presentan cuatro apartados. Apartado 1: las intervenciones del entrenador durante las sesiones presenciales. Apartado 2: los materiales diseñados para el trabajo no presencial. Apartado 3: los textos de estudio trabajados durante el entrenamiento. Apartado 4: algunos de los intercambios producidos con los alumnos en la sesión realizada a distancia.

Tercera fase: Evaluación postest

En el encuentro presencial, al que asistieron los alumnos para concluir el primer semestre, se aprovechó para realizar la última sesión presencial del entrenamiento y la evaluación postest (véase el Cuadro 6.1). Esta evaluación se administró nuevamente a todos los sujetos de la muestra - es decir, a los grupos experimental, control y A- durante una sesión de trabajo de dos horas. Su administración también estuvo a cargo del entrenador.

Como ya lo adelantáramos en el apartado de materiales, esta prueba tuvo características similares a la evaluación pretest en relación con la presentación de un texto que los alumnos debían leer para realizar un resumen y aplicar sus contenidos al análisis de una situación presentada. Además, también se incluyó para el grupo experimental un cuestionario destinado a conocer la opinión de los alumnos sobre varios aspectos de la intervención. Como se atendió especialmente al aspecto motivacional, consideramos importante evaluar el impacto del programa en los alumnos y el grado de valoración que ellos le adjudicaban al proceso realizado. Asimismo, se volvió a presentar la misma encuesta del pretest que indagaba sobre el grado de dificultad que cada alumno reconocía en su modo de realizar la serie de procesos que se ponen en juego durante la lectura en contextos de estudio. Pero, en esta instancia, se buscaba evaluar si los alumnos del grupo experimental identificaban algún cambio luego de la intervención y si los alumnos del grupo control identificaban cambios luego de las exigencias académicas propuestas por el cursado del primer semestre de la carrera.

Al finalizar esta fase y cerrar la intervención se invitó a los alumnos del grupo control y A a comunicarse a través del correo electrónico con el entrenador para plantear cualquier tipo de inquietud en relación con la comprensión de los textos de

estudio. La organización curricular de la carrera no permitía introducir una nueva intervención en comprensión para el resto de los alumnos en el segundo semestre; por ello, se acordó con la coordinación de la carrera ofrecer esta posibilidad de contacto.

6.3.4. Resultados

Hemos organizado este apartado en tres partes. La primera parte presenta los resultados estadísticos que permiten evaluar los efectos de la intervención educativa en la elaboración del resumen y en la aplicación de los contenidos del texto. Es decir, son los resultados de mayor importancia atendiendo a las hipótesis planteadas y al diseño seleccionado para nuestro estudio. Por otro lado, teniendo en cuenta que nuestra intervención atendió especialmente a la motivación de los alumnos adultos, sistematizamos, en la segunda parte, la evaluación cualitativa que los alumnos del grupo experimental hicieron en el postest sobre varios aspectos del entrenamiento. Por último, con un carácter más exploratorio, agregamos el análisis cualitativo de la autoevaluación que los grupos experimental y control hicieron sobre los procesos que se ponen en juego durante la comprensión de textos de estudio.

1. Efectos de la intervención educativa

Antes de realizar el análisis que permita evaluar los efectos del entrenamiento, consideramos necesario verificar si existían diferencias en los tres grupos de la muestra respecto de algunas variables, a fin de controlar su posible efecto. En este sentido, utilizando la Prueba de Chi cuadrado, se analizaron como variables el sexo, la edad, el área de formación y el conocimiento previo sobre el tema del texto del pretest y no se encontraron diferencias significativas.

Por otro lado, para analizar el efecto del entrenamiento en el grupo experimental, se analizó por separado la elaboración del resumen como producción global y la selección de ideas principales para cada uno de los niveles identificados: expositivo/explicativo y argumentativo (véanse Tablas del Apartado 4 del Apéndice B). Por ello, en el análisis que realizamos a continuación se discriminan las siguientes variables dependientes: elaboración del RESUMEN global, selección de ideas

principales del NIVEL EXPOSITIVO-EXPLICATIVO (IPe), selección de ideas principales del NIVEL ARGUMENTATIVO (IPa) y APLICACIÓN. A continuación presentamos los resultados estadísticos relativos a: las diferencias observadas en el pretest entre los distintos grupos, las diferencias entre pre y postest en cada uno de los grupos y las diferencias en el postest. En el pretest fueron evaluadas 63 personas, en el postest 56 porque siete alumnos abandonaron la carrera. Estos alumnos pertenecían: 2 al grupo experimental, 3 al grupo control y 2 al grupo A.

a. Diferencias en el pretest

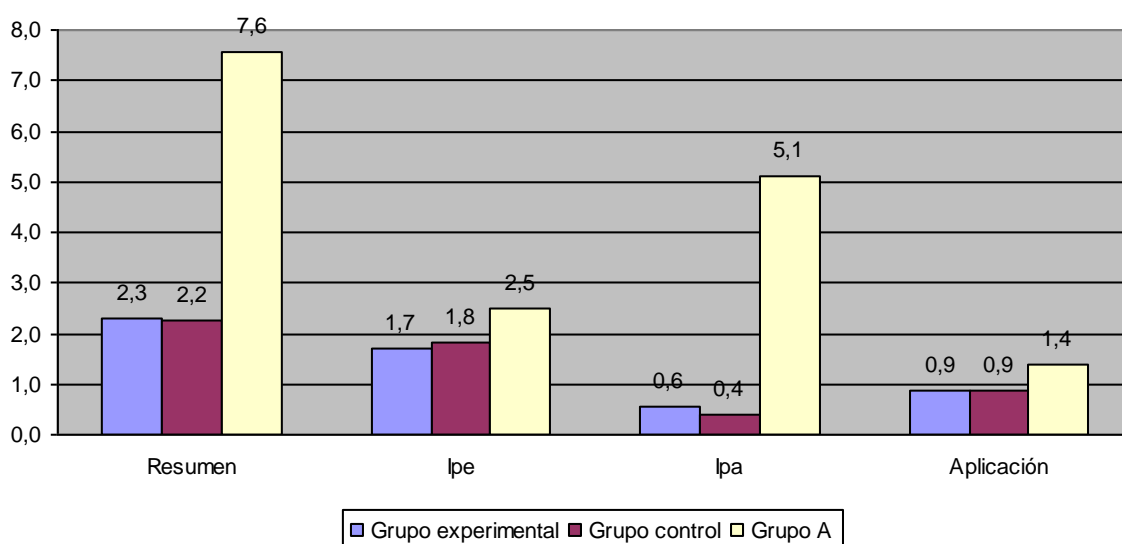
Para comprobar si existían diferencias significativas antes del entrenamiento entre los tres grupos de participantes, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para cada una de las variables dependientes mencionadas anteriormente, y la condición experimental (grupo experimental/grupo control/grupo A) como variable independiente. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas entre los grupos experimental y control en la evaluación pretest, pero sí se observan diferencias significativas entre el grupo A con respecto a cada uno de los otros dos grupos (véase Tabla 6.4), según se pasa a detallar.

En concreto, en lo relativo a la variable RESUMEN, se obtuvieron diferencias significativas en el Grupo A con respecto a los otros 2 grupos. Estas diferencias fueron de 5,29 puntos ($p < 0.001$) en relación al grupo experimental, y con relación al grupo control la diferencia fue de 5,34 ($p < 0.001$). Sin embargo, no se detectaron diferencias significativas en esta variable entre los grupos de control y experimental ($p > 0.05$). En el resto de las variables se observó la misma tendencia. Con relación a IDEAS DEL NIVEL EXPOSITIVO las diferencias entre Grupo A y experimental fue de 0.76 puntos ($p < 0.001$) y respecto del grupo control fue de 0.65 puntos ($p < 0.002$). En cuanto a NIVEL ARGUMENTATIVO el grupo A alcanzó una media 4.5 puntos superior a la del experimental ($p < 0.001$) y 4.7 puntos superior al grupo del control ($p < 0.001$). Con respecto a la APLICACIÓN, las diferencias en las puntuaciones entre el Grupo A y el experimental fue 0.54 ($p < 0.001$) y respecto del control fue 0.54 ($p < 0.004$).

Como podemos comprobar, las puntuaciones del pretest nos indican que el nivel de comprensión del grupo A es significativamente superior al nivel observado en

los grupos experimental y control. Asimismo, nos indican que entre los grupos experimental y control no existían diferencias significativas. Sin embargo, aunque ésta es la tendencia general, es posible observar algunas diferencias entre las distintas variables dependientes. En efecto, las diferencias identificadas entre el grupo A y los grupos experimental y control son más importantes en el RESUMEN como producción global y en IP del nivel argumentativo. Este aspecto estaría directamente relacionado con las dificultades de los alumnos de los grupos experimental y control de atender a los aspectos argumentativos del texto. Por su parte, las diferencias son menos importantes entre el grupo A y los grupos experimental y control en las variables IP expositivas y en la APLICACIÓN. El Gráfico 6.1 permite comprobar lo que hemos analizado hasta aquí. Teniendo en cuenta los propósitos de nuestra investigación, estos resultados del pretest son relevantes porque muestran la homogeneidad inicial de los grupos experimental y control en sus posibilidades de selección de la información relevante de los textos y la diferencia de ambos grupos con respecto al grupo A, en el que se integraron los alumnos que demostraron buenas competencias lectoras y que utilizaremos como criterio de comparación de los logros alcanzados en los grupos experimental y control tras el entrenamiento.

Gráfico 6.1 – Puntuaciones medias en las variables dependientes en pretest por condición experimental



b. Diferencias entre pretest y posttest (ganancias por grupos)

Los efectos del entrenamiento fueron valorados mediante análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas para cada una de las variables dependientes (resumen, IP expositivas, IP argumentativas y aplicación), con el momento de la evaluación (pretest y posttest) como variable intragrupo y la condición experimental (grupo experimental/control/grupo A) como variable intergrupo. En la Tabla 6.4 pueden verse las medias y las desviaciones típicas correspondientes a las puntuaciones de los sujetos en cada una de las variables dependientes.

Tabla 6.4 - Medias y desviaciones típicas

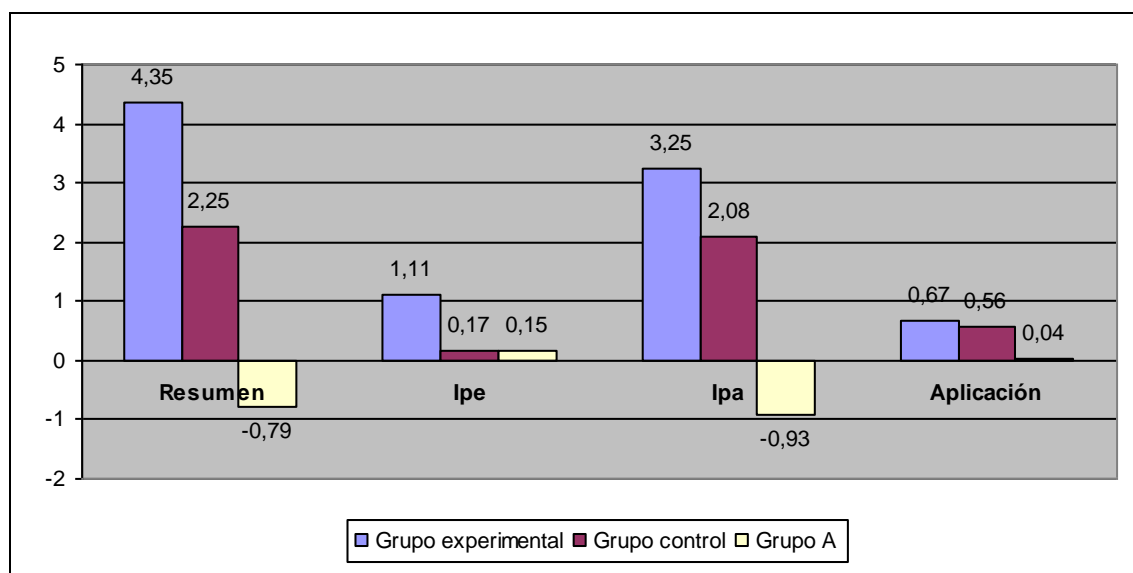
	Pretest				Posttest											
	Resumen		IPe		IPa		Aplicación		Resumen		IPe		IPa		Aplicación	
	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx	\bar{x}	Sx
Experimental	2.29	1.53	1.72	0.73	0.57	1.21	0.86	0.36	6.64	0.98	2.83	0.37	3.82	0.84	1.53	0.61
Control	2.24	1.26	1.83	0.71	0.41	1.05	0.86	0.35	4.49	1.49	2.00	0.90	2.49	1.24	1.42	0.61
Grupo A	7.58	1.75	2.48	0.26	5.10	1.80	1.40	0.50	6.79	2.05	2.63	0.49	4.17	1.82	1.44	0.62

De acuerdo con lo esperado, los resultados del análisis de varianza mostraron un efecto significativo del momento de la evaluación (pre/post) para la variable RESUMEN ($F_{1.53}=39.157$, $MCE=2.562$, $p<0.001$); IP expositivas ($F_{1.53}=14.910$, $MCE=0.330$, $p<0.001$), para IP argumentativas ($F_{1.53}=31.551$, $MCE=1.925$, $p<0.001$) y para la APLICACIÓN de las ideas del texto al análisis de una situación ($F_{1.53}=21.625$, $MCE=0.251$, $p<0.001$).

Asimismo, el Análisis de varianza de medidas repetidas mostró un efecto significativo de la interacción momento de la evaluación x grupo para la variable RESUMEN ($F_{1.19}=21.530$, $MCE=2.562$, $p<0.001$). También se observaron diferencias significativas en la interacción momento de la evaluación x grupo para las variables asociadas a la selección de las ideas importantes, tanto para la selección de ideas del nivel expositivo-explicativo (IPe) ($F_{1.19}=7.675$, $MCE=0.330$, $p = 0.001$) como del nivel argumentativo (IPa) ($F_{1.19}=19.779$, $MCE=1.925$, $p<0.001$). En la APLICACIÓN de las ideas del texto al análisis de una situación, los resultados del análisis de la varianza también mostraron el efecto significativo de la interacción momento de la evaluación por condición experimental ($F_{1.19}=3.205$, $MCE=0.251$, $p=0.049<0.005$).

El Gráfico 6.2 muestra las ganancias medias en cada una de las variables dependientes por condición experimental.

Gráfico 6.2 - Ganancias medias en las variables dependientes por condición experimental



Las comparaciones múltiples mostraron que las ganancias en RESUMEN fueron significativas para los grupos experimental y control. El grupo experimental tuvo un crecimiento significativo de 4.35 puntos (de 2.29 a 6.64) ($p < 0.001$) y el grupo control de 2.25 puntos (de 2.24 a 4.49) ($p < 0.001$), pero tal y como esperábamos, el grupo experimental tuvo una ganancia superior al control (2.11, $p < 0.021$). Por su parte, en el grupo A se observó un descenso de 0.79 puntos (de 7.58 a 6.79) que no resultó significativo ($p > 0.312$), lo cual también era esperable atendiendo a la buena comprensión evidenciada por este grupo en el pretest.

Esta misma tendencia se observa respecto del NIVEL EXPOSITIVO-EXPLICATIVO (Ipe) en el que también se obtuvieron diferencias significativas en las ganancias medias de los grupos ($F_{2,53} = 7.675$, $MC = 5.067$, $p = 0.001$). Las comparaciones múltiples mostraron que el único grupo que tuvo una ganancia significativa en esta variable fue el experimental, con un crecimiento de 1.11 puntos (de 1.72 a 2.83; $p < 0.001$). También fueron significativas las diferencias entre el grupo

experimental y los otros 2 grupos, siendo especialmente destacable que el grupo experimental tuvo una ganancia superior al control (0.93, $p < 0.004$).

Respecto de las ideas principales del NIVEL ARGUMENTATIVO (IPa) tanto el grupo experimental como el control obtuvieron ganancias significativas ($F_{2.53}=19.779$, $MC=76.138$, $p < 0.001$). Las comparaciones múltiples mostraron un crecimiento significativo de los grupos experimental (3.25 puntos; $p < 0.001$) y también del control (2.08 puntos; $p < 0.001$). Sin embargo, aunque las puntuaciones de ganancia del grupo experimental tendieron a ser superiores a las del control, las diferencias entre ambos grupos no llegaron a ser significativas.

Finalmente, también en la variable APLICACIÓN se encontraron diferencias significativas entre grupos ($F_{2.53}=3.205$, $MC=1.610$, $p < 0.049$). Las comparaciones múltiples mostraron que los grupos experimental y control mostraron crecimientos significativos en las puntuaciones, que sin embargo resultan poco relevantes si se considera el valor absoluto de la diferencia. El grupo experimental pasó de 0.86 a 1.53, lo que refleja un incremento de 0.67 puntos ($p < 0.001$). En el caso del grupo control, el crecimiento fue de 0.56 puntos (de 0.86 a 1.42; $p < 0.004$).

En síntesis, si tenemos en cuenta las diferencias entre pre y postest en la capacidad de selección de la información importante y en la elaboración del resumen (estrategias directamente relacionadas con los contenidos de la intervención), observamos diferencias claramente significativas en el grupo experimental. Estas diferencias se presentan en el resumen y en el proceso de selección de la información en los dos niveles que se han discriminado (IPE – IPa). Por otro lado, en el grupo control observamos diferencias menores pero también significativas en la producción del resumen y en la selección de IPa, no así en la selección de IPE. Por último, en el grupo A no se evidencian diferencias significativas en las variables asociadas a la producción del resumen (resumen global – IPE – IPa) aunque se observa una disminución en resumen y en IPa que no es significativa. Estos resultados están en la dirección de lo que esperábamos: nuestra hipótesis de trabajo anticipaba una mejora significativa en el grupo experimental en relación con el control y esto lo hemos confirmado tanto para la producción global del resumen, como para la selección de

ideas del nivel expositivo. Sin embargo, el grupo control también ha mejorado. En este sentido también anticipábamos cambios en el grupo control por el efecto de las exigencias académicas.

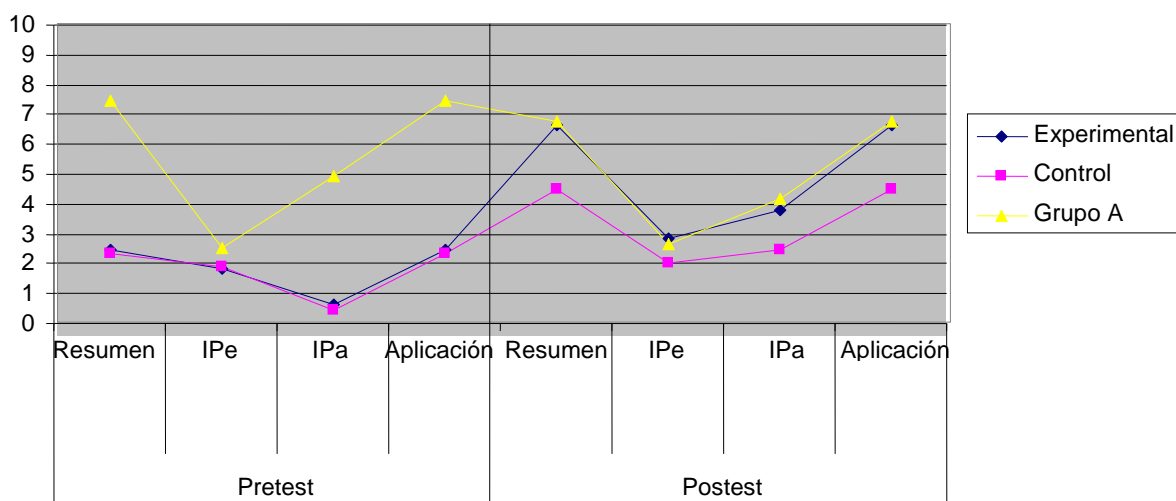
d. Evaluación posttest (comparaciones en la ejecución final de los grupos experimental y control con respecto al grupo A)

En la evaluación posttest, respecto de la variable RESUMEN, se encuentran diferencias significativas entre el grupo experimental y el control ($p < 0.001$) y entre el grupo A y el control ($p < 0.001$), no observándose diferencias significativas, de acuerdo con lo esperado, entre el grupo experimental y A. Esto confirma que tras nuestra intervención el grupo experimental ha adquirido niveles de comprensión similares a los del grupo A, que se consideró como criterio de buena comprensión. Esta misma situación también se observó para las variables IPe e IPa: se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control y entre el grupo A y el control.

Con relación a IDEAS DEL NIVEL EXPOSITIVO-EXPLICATIVO las diferencias entre grupo experimental y control fue de 0.83 puntos ($p < 0.001$) y entre el grupo A y el control fue de 0.63 puntos ($p < 0.012$). En cuanto a NIVEL ARGUMENTATIVO el grupo experimental alcanzó una media 1.33 superior a la del control ($p < 0.011$) y el grupo A 1.68 superior al control ($p = 0.001$).

En el Gráfico 6.3 podemos observar la evolución de los tres grupos de la evaluación pre a la evaluación post. Es interesante comprobar cómo en la evaluación previa, las puntuaciones del grupo experimental y del control en las variables evaluadas eran muy similares entre ellos y distintas a las del grupo A. Sin embargo, en la evaluación post se observa el acercamiento del grupo experimental al grupo A que nos ha servido como grupo criterio de buena comprensión.

Gráfico 6.3 - Evolución de los grupos de la evaluación pre a la post



2. Evaluación del entrenamiento por el grupo experimental

El grupo experimental evaluó, en el posttest, varios aspectos de la intervención que nos permitieron conocer la opinión de los alumnos acerca de la propuesta educativa en la que habían participado. La Tabla 6.5 presenta los aspectos evaluados y la calificación asignada por los alumnos. Teniendo en cuenta el carácter semipresencial del entrenamiento y el valor que tomaron en el mismo los *materiales escritos*, nos pareció pertinente conocer la opinión de los alumnos acerca de los mismos. Podemos comprobar que, tanto el Módulo de Trabajo como los Anexos, fueron percibidos por los alumnos como materiales de fácil acceso para su comprensión. En cuanto al valor que se le otorgó a estos materiales, comprobamos que los alumnos le asignan en general un grado de utilidad superlativo en el proceso de aprendizaje desarrollado durante la intervención. También, solicitamos la opinión de los alumnos acerca de los *encuentros presenciales* (grado de aprovechamiento y relación docente-alumno). En este sentido, observamos que, a excepción de un alumno, todo el resto calificó como excelente la relación entre profesor-alumno. Asimismo, una amplia mayoría de alumnos le reconoce a las sesiones presenciales realizadas un alto grado de aprovechamiento. Como podemos comprobar en los distintos aspectos evaluados no

aparecen valores medios y la gran mayoría de los alumnos califica la propuesta como excelente.

En relación con los contenidos del entrenamiento buscamos conocer la opinión de los alumnos acerca del grado de utilidad que le reconocían a las *estrategias de comprensión incluidas en el entrenamiento* como contenido central. No obstante, atendiendo a la novedad que estos contenidos implicaban para los alumnos en el modo de procesar los textos de estudio, consideramos conveniente conocer también *el grado de dificultad que los alumnos le reconocían al uso de dichas estrategias* (véase Tabla 6.6). En estos aspectos, podemos comprobar que los alumnos reconocen que las estrategias enseñadas son muy útiles. Por su parte, la Tabla 6.6 nos permite comprobar que la gran utilidad reconocida a las estrategias enseñadas en el entrenamiento va acompañada de una percepción de cierta dificultad en su ejecución. Esto lo podemos comprobar, por ejemplo, en la estrategia estructural. Esta estrategia, que fue la más valorada, es también a la que se le reconoce mayor grado de dificultad.

Tabla 6.5 - Evaluación de aspectos del entrenamiento por el grupo experimental

Aspectos evaluados	Excelente N (%)	Muy bueno N (%)	Bueno N (%)
Evaluación general de la propuesta	14 (73.7)	5 (26.3)	
Claridad del Módulo de Trabajo	9 (47.4)	7 (36.8)	3 (15.8)
Claridad de los Anexos	11 (57.9)	6 (31.6)	2 (10.5)
Utilidad del Módulo de Trabajo	15 (78.9)	3 (15.8)	1 (5.3)
Utilidad de los Anexos	12 (63.2)	7 (36.8)	
Encuentros presenciales	9 (47.4)	8 (42.1)	2 (10.5)
Relación docente-alumno	18 (94.7)	-	1 (5.3)
Utilidad de la estrategia: activación de conocimiento previo	4 (21.1)	10 (52.6)	5 (26.3)
Utilidad de la estrategia: integrar el contexto de estudio	8 (42.1)	10 (52.6)	1 (5.3)
Utilidad de la estrategia estructural	10 (52.6)	8 (42.1)	1 (5.3)

Tabla 6.6 - Autoevaluación del grado de dificultad de las estrategias enseñadas

Aspecto evaluado	Muy difícil N (%)	Difícil N (%)	Poco difícil N (%)	Nada difícil N (%)
Estrategias de comprensión: activación de conocimiento previo		6 (31.6)	11 (57.9)	2 (10.5)
Estrategias de comprensión: integrar contexto de estudio	1 (5.3)	5 (26.3)	12 (63.2)	1 (5.3)
Estrategias de comprensión: análisis estructural	1 (5.3)	9 (47.4)	9 (47.4)	-

En síntesis, podríamos afirmar que el grupo experimental percibió el entrenamiento realizado como una experiencia significativa de aprendizaje. Esta

afirmación puede corroborarse en la evaluación general que los alumnos hicieron de la intervención, que consideraron como excelente. Consideramos que este grado de "excelencia" está relacionado con el fuerte impacto que la intervención generó en los alumnos, impacto que también manifestaron verbalmente cuando el entrenador solicitó a los alumnos una evaluación presencial en la última sesión y ante la finalización del entrenamiento (véanse los comentarios de los participantes en el desarrollo de la sesiones presentado en el apartado 1 del Apéndice C).

3. Autoevaluación de los procesos implicados en la comprensión de textos de estudio

En ambas evaluaciones (pre y postest) se incluyó con carácter exploratorio una encuesta orientada a que los alumnos autoevaluaran el grado de dificultad que reconocían en la ejecución de una serie de procesos que, generalmente, se despliegan en la comprensión de los textos de estudio. Los procesos que se discriminaron fueron los siguientes: *entender el tema del texto, seleccionar las ideas principales, formular las ideas principales, elaborar esquemas o resúmenes, recordar la información y aplicar las ideas del texto*. El objetivo era evaluar si los grupos experimental y control tenían diferentes percepciones sobre la utilidad de los procesos mencionados.

En síntesis, podemos afirmar que no se observan notorias diferencias en la percepción de los participantes en el modo de realizar la serie de procesos que, generalmente, se ponen en juego ante la tarea de aprender de los textos (no se encontraron diferencias significativas entre grupos; Chi cuadrado $p > 0.05$). Esto se observa tanto en el grupo experimental que recibió el entrenamiento como así también en el grupo control que podría haber percibido algún efecto producido por las nuevas exigencias de la carrera de postgrado iniciada (véanse Tablas 6.7 y 6.8). No obstante, la tendencia general que puede observarse es, por un lado, muy pocos cambios en la percepción del grupo control y, por otro lado, cambios en algunos participantes del grupo experimental que tienden a evaluar mayor facilidad en la realización de los procesos: *entender el tema, seleccionar y formular las ideas principales y recordar la información*. Para el caso de *seleccionar y formular las ideas principales* lo que también se observa es una mayor concentración en el valor medio, es decir, algunos sujetos fueron en el postest más cautelosos al evaluar sus buenas posibilidades en la

ejecución de estos procesos. Respecto a la *elaboración de esquemas y resúmenes*, algunos miembros del grupo experimental señalan en el pretest menos facilidad en su ejecución aunque no hay aumento del grado de dificultad. Es probable que aquí también se manifieste, luego del entrenamiento, una mayor cautela en el momento de evaluar el grado de facilidad con el que desarrollan esta tarea, lo que podría estar reflejando una mayor conciencia metacognitiva en relación con la dificultad de la tarea. Por otro lado, en relación con *aplicar los contenidos del texto*, no se observan cambios en el grupo experimental, pero sí vemos que algunos miembros del grupo control señalan mayor dificultad en este aspecto en el pretest.

Tabla 6.7 – Autoevaluación de procesos de la comprensión en el pretest

PROCESOS	Muy Fácil		Fácil		Algo Difícil		Difícil	
	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Cont. N (%)
<i>Entender el tema del texto</i>	4 (19.0)	2 (9.1)	9 (42.9)	14 (63.6)	7 (33.3)	5 (22.7)	1 (4.8)	1 (4.5)
<i>Seleccionar las ideas principales</i>	2 (9.5)	2 (9.1)	12 (57.1)	11 (50.0)	7 (33.3)	8 (36.4)	-	1 (4.5)
<i>Formular las ideas principales</i>	1 (4.8)	1 (4.5)	9 (42.9)	13 (59.1)	10 (47.6)	7 (31.8)	1 (4.8)	1 (4.5)
<i>Elaborar esquemas o resúmenes</i>	1 (4.8)	2 (9.1)	12 (57.1)	9 (40.9)	6 (28.6)	9 (40.9)	2 (9.5)	2 (9.1)
<i>Aplicar las ideas del texto</i>	1 (4.8)	1 (4.5)	11 (52.4)	16 (72.7)	8 (38.1)	5 (22.7)	1 (4.8)	-
<i>Recordar la información</i>	-	2 (9.1)	10 (47.6)	11 (50.0)	10 (47.6)	9 (40.9)	1 (4.8)	-

Tabla 6.7 – Autoevaluación de procesos de la comprensión en el postest

PROCESOS	Muy Fácil		Fácil		Algo difícil		Difícil	
	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Control N (%)	Exp. N (%)	Cont. N (%)
<i>Entender el tema del texto</i>	2 (10.5)	1 (5.3)	14 (73.7)	15 (78.9)	3 (15.8)	3 (15.8)		
<i>Seleccionar las ideas principales</i>	4 (21.1)	-	11 (57.9)	11 (57.9)	4 (21.1)	7 (36.8)	-	1 (5.3)
<i>Formular las ideas principales</i>	2 (10.5)	-	10 (52.6)	11 (57.9)	7 (36.8)	7 (36.7)	-	1 (5.3)
<i>Elaborar esquemas o resúmenes</i>	1 (5.3)	2 (10.5)	9 (47.4)	11 (57.9)	8 (42.1)	6 (31.6)	1 (5.3)	-
<i>Aplicar las ideas del texto</i>	1 (5.3)	1 (5.3)	11 (57.9)	7 (36.8)	7 (36.8)	10 (52.6)	-	1 (5.3)
<i>Recordar la información</i>	13 (68.4)	8 (42.1)	5 (26.3)	8 (42.1)	1 (5.3)	3 (15.8)	-	-

6.3.5. *Discusión*

Los objetivos del presente trabajo han estado dirigidos a contrastar y valorar experimentalmente la eficacia de una intervención educativa diseñada para favorecer los procesos de comprensión con adultos universitarios. Atendiendo a este propósito, el programa puesto a prueba, no sólo recogió la amplia investigación sobre programas de intervención precedentes (que analizamos en el Capítulo 4), sino también los desarrollos teóricos que intentan dar cuenta de la especificidad de dicha intervención en el ámbito universitario (abordados en el Capítulo 5). Al respecto, no se observan antecedentes de intervenciones orientadas a la enseñanza de la comprensión con la población que se incluyó en nuestro estudio: alumnos universitarios adultos que inician estudios de postgrado. Tal vez, la existencia de una formación de grado previa ha llevado a evaluar hasta el momento que no era necesaria la intervención en comprensión con adultos que ya cuentan con una formación superior. Por su parte, los resultados obtenidos en nuestro estudio permitirían afirmar que la intervención en comprensión sería siempre pertinente en la medida que nuevos estudios y nuevos textos imponen nuevas exigencias a las competencias lectoras de los alumnos universitarios. Es decir, la pertinencia de la intervención en comprensión en la Universidad sería independiente de la edad de los alumnos y de la existencia de estudios universitarios previos.

Nuestra hipótesis de partida era que los alumnos adultos entrenados en estrategias de comprensión, orientadas a los procesos de selección de la información importante de los textos, contarían al finalizar el entrenamiento con estrategias más eficaces de comprensión que los alumnos que no recibieron el entrenamiento. Los resultados que hemos presentado nos permiten, en efecto, verificar esta hipótesis a través de una doble comparación: las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control por un lado, y las diferencias entre el grupo experimental y un grupo de buenos lectores (grupo A) por otro.

Con respecto a *la comparación entre el grupo experimental y el grupo control* hemos constatado que los alumnos del grupo experimental mejoraron sus estrategias de lectura en comparación con los alumnos del grupo control; ya que ambos grupos habían mostrado un desempeño semejante en la evaluación pretest. Al evaluar las

diferencias entre el pretest y posttest, comprobamos que los resultados obtenidos muestran, de acuerdo a nuestra hipótesis, que los alumnos del *grupo experimental* mejoraron en las cuatro variables dependientes en cuestión. En este sentido, los alumnos del grupo experimental mejoraron en la elaboración de resúmenes y en el proceso de selección de las ideas principales de ambas subestructuras (expositivo-explicativa y argumentativa) y en la aplicación. Por otra parte, también comprobamos en el grupo control diferencias entre el pretest y posttest en la elaboración de resúmenes y en la selección de ideas de la subestructura argumentativa que, si bien son menores a las del grupo experimental, también son significativas.

Sin embargo, pese a que tanto el grupo experimental como el control mejoraron tras el entrenamiento, las diferencias de ganancia entre los dos grupos muestran que la ganancia media es mayor en el grupo experimental que en el control en el resumen global, en la selección de IP expositivas y en la selección de IP argumentativas. No obstante, pensamos que en el caso del grupo control, la mejora observada en la elaboración de RESUMENES está relacionada con la mejora también observada en el proceso de selección de las IPa, es decir, de las ideas del nivel argumentativo. Este resultado -que era esperable como consecuencia de las exigencias académicas de la carrera- podría también relacionarse con un efecto producido por lo realizado en la primera fase de la intervención. En esta fase, el entrenador encaró una devolución de los resultados del pretest a todos los participantes, en donde los alumnos del grupo control tomaron conocimiento de que sus dificultades en el proceso de selección de las ideas principales del texto del pretest se centraban en la falta de atención a los aspectos argumentativos del texto. El señalamiento de las dificultades al grupo control en el pretest podría haber tenido cierto valor como intervención, ocasionando así una mayor vigilancia de los alumnos sobre estos aspectos en el momento del posttest.

En relación con el *grupo A* no se esperaban cambios, teniendo en cuenta que los integrantes de este grupo ya evidenciaban una buena comprensión. En este caso, se observa en el posttest un descenso en los valores -probablemente debido a la repetición de las evaluaciones- que no resulta significativo.

Asimismo, un aspecto importante de la intervención realizada se constata en la *evolución de los tres grupos de participantes a lo largo de las tres fases del*

entrenamiento. En el pretest constatamos la homogeneidad de los grupos experimental y control y la diferencia de estos grupos con el grupo A, en relación con las variables que estamos analizando. Por su parte, los resultados del postest muestran la semejanza del grupo experimental con el A, y la diferencia entre los grupos experimental y control y los grupos control y A (véase Gráfico 6.3.). Estos resultados muestran, de acuerdo con nuestras expectativas, que tras el entrenamiento el grupo experimental se asemejó al grupo que había evidenciado en el pretest una buena capacidad de comprensión y que habíamos seleccionado como criterio de comparación.

Finalmente, en relación con la variable APLICACIÓN, observamos una mejora en todos los alumnos que, aunque es mayor en los que recibieron el entrenamiento, no supuso, sin embargo, diferencias significativas que nos permitan atribuirle a la intervención. En el marco de nuestro estudio, la inclusión de esta tarea tenía un carácter exploratorio, dado que el entrenamiento no incorporó una intervención específicamente dirigida a este objetivo. Los resultados de nuestra intervención en referencia a la variable APLICACIÓN –que es la que pretendía reflejar este aspecto–, parecen indicar que, en el contexto del proceso de formación con adultos universitarios, no sería suficiente a este respecto una intervención en comprensión orientada únicamente a favorecer la elaboración macroestructural, es decir, el nivel de representación semántica, sino que también sería necesario la enseñanza de estrategias encaminadas a la construcción de un modelo situacional; es decir, estrategias que faciliten la conexión entre el conocimiento expuesto en el texto y su aplicación a la solución de problemas reales. No obstante, la falta de efectos en todos los alumnos de todos los grupos nos lleva también a pensar que podría deberse a que esta variable no se ha evaluado de forma adecuada.

Los resultados que hemos analizado hasta aquí permitirían derivar varias conclusiones:

- 1) En la línea de lo reclamado por Hart y Speece (1998), nuestro estudio comprobaría empíricamente la eficacia de una intervención orientada a enseñar a adultos universitarios estrategias de comprensión. Esta intervención permitiría, no sólo compensar las diferencias observadas en la evaluación inicial favoreciendo a aquellos alumnos que necesitan generar estrategias de comprensión más eficaces, sino

también, profundizar el desarrollo espontáneo que se produciría a través del intercambio con el material textual. En efecto, la mejora observada en el grupo control podría relacionarse con los estudios que comprueban el desarrollo espontáneo de las estrategias de lectura que se produce en los alumnos que ingresan a la Universidad (Alexander, Murphy, Woods y Parker, 1997; Vermetten, Vermunt y Lodewijks, 1999; Braten y Stromso, 2003). No obstante, la diferencia significativa entre los grupos experimental y control y la semejanza de los grupos experimental y A, observadas en la evaluación postintervención, evidenciarían -como se pretendía- el valor compensatorio del programa. En este sentido la intervención en comprensión lograría, no sólo profundizar el desarrollo espontáneo, sino también dotar a *todos los alumnos* de estrategias eficaces de comprensión que sólo *algunos alumnos* poseen al iniciar nuevos estudios universitarios.

2) Los resultados muestran también que una de las mejoras estuvo relacionada especialmente con lo que podríamos denominar el contenido-eje de la intervención: la estrategia estructural. A este respecto, mientras que la evaluación inicial mostró que la mayoría de los alumnos sólo atendía a los aspectos expositivo-explicativos del texto, descuidando los argumentativos; en el posttest, comprobamos que los alumnos que recibieron el entrenamiento mejoraron en la selección de las ideas principales de ambas superestructuras. Por ello, consideramos que la especial atención que demandó el entrenamiento sobre el análisis estructural de los textos de estudio, no sólo llevó a considerar los aspectos argumentativos antes descuidados, sino también a mejorar el proceso de selección de la información de la subestructura expositivo-explicativa. En este sentido, podemos afirmar que la intervención educativa diseñada favoreció esencialmente un mejor análisis jerárquico de la información de todo el texto. En consecuencia, nuestro trabajo está en la línea de la serie de estudios ya mencionados (Capítulo 2) que confirman el valor de la estrategia estructural en el proceso de comprensión (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Meyer y Bartlett, 1985; Cook y Meyer, 1988; Vidal Abarca, 1990; Sanchez, 1990; Carriedo, 1992; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). La novedad que aporta nuestro estudio es la comprobación de la pertinencia de la utilización de esta estrategia cuando se intenta encarar la enseñanza de la comprensión con adultos profesionales que inician estudios de post-graduación.

3) El efecto observado en el grupo control, en relación con la atención a los aspectos argumentativos, podría demostrar el valor potenciador que la evaluación diagnóstica y la devolución de sus resultados podrían haber tenido sobre el desarrollo espontáneo que generalmente se observa en los universitarios. El recorrido que anticipamos para la primera fase de la intervención fue poner en cuestión las representaciones sobre el desarrollo de la inteligencia en el adulto. Nuestra intención fue ofrecer conocimiento acerca de los posibles cambios intelectuales durante la adultez. También consideramos que convocar a docentes a participar en un proyecto de investigación educativa, brindando información acerca de sus propósitos y sentido, reforzaría el aspecto motivacional. Asimismo, la madurez de nuestros alumnos es un factor que puede haber colaborado con la mayor vigilancia sobre los procesos cognitivos. En efecto, es esperable que el desarrollo del pensamiento adulto vaya acompañado con un mayor despliegue de la actividad metacognitiva (Corral, 1998). En síntesis, es posible concebir que intervenciones como las realizadas en la primera fase de nuestro estudio serían especialmente pertinentes en la enseñanza de la comprensión con adultos.

4) Por otra parte, nuestro estudio también está en la línea de la serie de investigaciones que comprueban la potencia del modelo teórico de Van Dijk y Kintsch (1983) para diseñar intervenciones educativas orientadas a la enseñanza de la comprensión. La concepción de estos autores, acerca de los procesos inherentes a la comprensión lectora, señala la relevancia de la superestructura (concepto relacionado con la estrategia estructural ya analizada), pero también de los conocimientos previos del lector y de las características de la representación que elabora el lector durante el proceso de comprensión. Carriedo (1992) plantea la importancia de favorecer el proceso de selección de las ideas principales de los textos a través de la enseñanza de un conjunto de estrategias (activación del conocimiento previo, representación jerárquica y estrategia estructural). Nuestro estudio se ha orientado a comprender la particularidad que el proceso de selección de la información relevante de los textos tiene en la formación superior. En este sentido, sostenemos la importancia de acompañar la estrategia estructural, con la estrategia de activación del conocimiento previo y con la atención a los fenómenos de la intertextualidad y de la incidencia de la propuesta docente, dada la influencia que estos fenómenos tendrían en la elaboración de la macroestructura de los textos de estudio universitarios. En el Capítulo 5, hemos explicado la dificultad que implica elaborar una representación en la que es necesario

integrar la información relevante de varias fuentes textuales, como así también la complejidad que conlleva integrar en esa representación la particular jerarquización de la información implicada en la propuesta docente (jerarquización que puede no coincidir con la presentada por los textos de estudio).

5) Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que si bien nuestra intervención favoreció el proceso de selección de las ideas principales de los textos, no parece que tuvo efectos apreciables en la capacidad de los participantes para conectar los contenidos relevantes con situaciones de la realidad. En efecto, los resultados obtenidos en relación con la variable APLICACIÓN, nos permitirían concluir que las estrategias de comprensión a enseñar a adultos universitarios deberían también orientarse a desplegar específicamente este tipo de capacidad, especialmente si atendemos a lo que debería significar el aprendizaje a partir de textos en la formación profesional. No obstante, consideramos que los resultados obtenidos podrían estar también condicionados por la falta de adecuación de las situaciones diseñadas para evaluar esta variable. De todos modos, la importancia que tiene esta capacidad en la formación superior, junto al valor que le asignamos a la representación situacional en el proceso de comprensión, justificarían la realización de futuros estudios con un control más exhaustivo de esta variable.

6) Por último, nos interesa destacar la importancia de sostener el aspecto motivacional cuando trabajamos con adultos universitarios. Como ya lo mencionamos, los resultados muestran que la intervención educativa que encaramos produjo un fuerte impacto en los alumnos que la recibieron. Es decir, no sólo pudimos lograr un buen nivel de motivación a lo largo del entrenamiento, sino también una valoración muy positiva hacia los contenidos de aprendizaje que ofrecimos. Por ello, creemos que es necesario cuidar especialmente el sostenimiento de la motivación para que la intervención pueda producir buenos efectos.

CONCLUSIONES GENERALES

Consideramos que el presente estudio confirma el valor de la enseñanza de la comprensión en el ambiente universitario. Como ya lo adelantáramos, los resultados obtenidos permitirían verificar ese valor independientemente de la edad de los alumnos o el nivel de estudios universitarios. En efecto, a los numerosos estudios que plantean la importancia y las características que debería tener la intervención en comprensión en la Universidad (analizados en el Capítulo 5), se agregaría el aporte de nuestro estudio que ha trabajado con una población, cuya edad y nivel de formación, no ha sido generalmente tomada en cuenta por estudios anteriores. Estas características nos han llevado a diseñar la intervención cuidando especialmente dichos aspectos. Por ello, consideramos que los resultados obtenidos permitirían concluir que, algunas de las particularidades de nuestro programa serían aspectos a tener especialmente en cuenta para la enseñanza de la comprensión con adultos universitarios. Abordamos estos aspectos a continuación.

I. En primer lugar, consideramos que la introducción de materiales escritos puede ser especialmente pertinente para el trabajo con adultos universitarios. Por un lado, estos materiales posibilitaron llevar adelante una sesión a distancia, situación que puede ser adecuada si tenemos en cuenta que es bastante frecuente que los estudios de postgrado se realicen con un cursado intensivo y semipresencial. Pero, por otro lado, verificamos que estos materiales pueden funcionar como buenos mediadores en la relación docente-alumno por varias razones: a) pueden ser instrumentos eficaces para modelar las estrategias de comprensión; b) la inclusión del modelado en el material escrito posibilita sostener, en la sesión presencial, una mayor simetría en el vínculo docente (adulto) – alumno (adulto) y c) permiten monitorear la evolución hacia la práctica independiente del alumno.

II. Otro aspecto que nuestra intervención resalta, es la conveniencia de diseñar una intervención “a medida” de las necesidades identificadas en una evaluación diagnóstica previa. En efecto, nuestra decisión de incluir la estrategia estructural como contenido-eje del entrenamiento, no sólo se fundamenta en el valor asignado por Van Dijk y Kintsch (1983) a la noción de superestructura, sino también por las necesidades de formación identificadas en la evaluación pretest, en la cual un número considerable

de alumnos de la muestra no atendió a los aspectos argumentativos del texto. Si suponemos que en el proceso de formación universitaria en el área de las Ciencias Sociales, es importante atender a los rasgos argumentativos de los textos, no es un dato menor el hecho de que la mayoría de los alumnos de la muestra no tuvieran en cuenta estos aspectos en la evaluación previa. Por ello, pensamos que nuestra intervención hizo un recorrido que debería particularizar a las intervenciones con adultos universitarios: *determinar* las características discursivas de los textos que serán objeto de estudio, *evaluar* el grado de apropiación de los alumnos de dichas prácticas discursivas y *diseñar* una intervención que pueda atender a las necesidades diagnosticadas.

III. Además, consideramos que la reflexión hacia los aspectos argumentativos de los textos de estudio de las Ciencias Sociales está en la línea de la alfabetización epistémica propuesta por Wells (1987). En efecto, el nivel epistémico en el proceso de alfabetización implica concebir a la lectura como un modo de utilizar y transformar el conocimiento en la medida que apuntamos a formar un lector que explora y evalúa críticamente el texto. Por ello, es posible afirmar que un alumno que puede comprender los argumentos que sostienen los puntos de vista presentados en los textos está en mejores condiciones de asumir una actitud crítica frente a la fundamentación propuesta por el autor. De esta forma, es posible concebir una intervención en comprensión que aporte al desarrollo epistemológico del alumno universitario en el sentido propuesto por Kuhn (Kuhn 1991,1999; Kuhn y Weinstock, 2002).

IV. Nuestro programa también muestra la relevancia que tendría proponer a los alumnos la reflexión metacognitiva acerca de los aspectos observados en la evaluación diagnóstica antes mencionada. En relación con nuestra intervención, consideramos que era necesario planificar un modo de convocar a la motivación del alumnado. Los adultos no están necesariamente dispuestos a revisar sus estrategias de lectura, más aún, cuando su desempeño idóneo en la actividad profesional que desarrollan señala que tampoco esa revisión es pertinente. Los resultados muestran que, esta reflexión parece ser pertinente por varias razones: a) permitiría tomar conciencia del sentido y utilidad de la intervención en comprensión; b) favorecería el sostenimiento de la motivación del alumno al estar más consciente de la importancia de conocer y controlar nuevas estrategias de comprensión de los textos de estudio; y c) este tipo de

intervención beneficiaría el desarrollo espontáneo que se observa en los alumnos universitarios.

V. Ahora bien, cuando sostenemos la importancia de diseñar intervenciones “a medida” con adultos universitarios es importante concebir que lo que hemos analizado anteriormente podría ser extensible a la formación en el área de las Ciencias Sociales pero requeriría de otras adecuaciones en otras áreas disciplinares. En efecto, si estamos ante la tarea de diseñar una intervención en comprensión orientada a la formación de Químicos, Médicos o Analistas de Sistemas, es probable que debamos transitar otros recorridos. En relación con lo que venimos tratando podríamos concluir que la enseñanza de la comprensión con adultos profesionales apela de modo especial a la *creatividad* del profesorado en cuanto al diseño de la intervención.

VI. En el marco teórico (Capítulo 5), propusimos integrar los antecedentes de las investigaciones anteriores proponiendo la existencia de dos enfoques complementarios en la enseñanza de la comprensión en la Universidad: la intervención asistencial y la intervención propedéutica. Consideramos que nuestra intervención refuerza el valor de la mencionada *complementariedad*. Hemos insistido sobre la importancia de analizar las prácticas discursivas que caracterizan los textos de una disciplina. Todo profesional estará en mejores condiciones de integrarse a una comunidad académica, si cuenta con las competencias lingüísticas necesarias para ser un miembro activo de la mencionada comunidad. El recorrido que proponemos, en relación con la indagación de las características superestructurales de los textos universitarios, está en la línea del enfoque de la alfabetización académica (Carlino, 2002, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b). Nuestra intervención indicaría que, a mayor nivel de especificidad disciplinar, más atentos debemos estar al ajuste del diseño de la intervención en comprensión a las características de las prácticas discursivas que identifican y caracterizan a dicha disciplina. No obstante, nuestra intervención también tiene un claro componente compensatorio. Cuando sostenemos la importancia de una evaluación inicial, estamos concibiendo una intervención que atienda a los recorridos que cada alumno deberá transitar para adquirir buenas competencias lectoras. En ese recorrido, hay alumnos que encontrarán más escollos que otros. En este sentido, la intervención en comprensión debe acompañar especialmente a los alumnos que tendrán que hacer una mayor acomodación para adaptarse a las exigencias de la vida

académica. Una intervención que no atienda a estos recorridos particulares corre el riesgo de que sea más aprovechada por los alumnos que menos la necesitan.

VII. Por último, otro aspecto que hemos analizado en nuestro estudio es la importancia que se le asigna a la *contextualización* de las intervenciones cognitivas (Gutiérrez, 1992). Según lo analizado, debemos concluir que, con adultos universitarios, dicha contextualización tendría que atender a aspectos específicos de la formación universitaria. Es decir, la articulación con el proyecto curricular en el sentido abordado en el Capítulo 4 (enseñanza de la comprensión en el marco de las asignaturas con los profesores a cargo y con los textos de estudio naturales) debería complementarse con la atención a otros aspectos. Estos aspectos (además del ya mencionado análisis de las características de los textos del área disciplinar y el diagnóstico de las competencias lectoras) serían: los recorridos de formación previos de los alumnos y el proyecto curricular docente. En relación con este último aspecto, la intervención en comprensión debería promover las siguientes estrategias: a) la jerarquización de la información según el propósito de formación del docente; b) la articulación de los materiales textuales en el tratamiento de los temas; y c) el diálogo entre los textos y la resolución de situaciones de la práctica profesional. Sin duda, estas estrategias profundizarían el nivel de aprendizaje logrado, al enriquecer la representación elaborada por el lector acerca del texto. Particularmente, la necesidad de fundamentar el análisis de una situación del ámbito profesional, a partir de las explicaciones o argumentos que se presentan en un texto, profundiza la comprensión sobre esos contenidos textuales. Esto es así, por la exigencia de la tarea: justificar la intervención o el posicionamiento que asume el lector frente a la situación de simulación del ejercicio del rol que le hemos presentado.

Ahora bien, debemos reconocer que queda aún mucho por recorrer para que todo lo propuesto hasta aquí sea una realidad en las universidades argentinas. Indudablemente, encarar la intervención en comprensión que concebimos invita a revisar los enfoques de enseñanza del profesorado universitario. Estas revisiones sólo son posibles con una progresiva y persistente capacitación de los docentes. Consideramos que nuestro estudio puede aportar pautas para el diseño de intervenciones que posibiliten transformar la queja que frecuentemente se instala en las aulas universitarias. Indudablemente, estos procesos de capacitación requieren de la previa toma de conciencia de aquellos que tienen responsabilidades en la gestión de

las instituciones de formación superior. Esto es así porque concebimos que la enseñanza de la comprensión es un contenido transversal al proyecto curricular de la institución formadora. Por lo tanto, los encargados de los diseños de planes y proyectos (en los diferentes niveles de concreción curricular) tienen una clara responsabilidad al respecto.

Por último, quisiéramos señalar las perspectivas futuras que podría tener nuestro trabajo. Este estudio incluyó, como aspecto exploratorio, una situación de aplicación de los contenidos del texto. Si bien, los resultados obtenidos instalan dudas acerca de la eficacia de los instrumentos diseñados para la evaluación, creemos que la importancia que tiene esta estrategia justifica realizar otros estudios, en los cuales se pueda encarar un control más exhaustivo de esta variable. En este sentido, sería pertinente comparar los efectos de intervenciones dirigidas al desarrollo de estrategias macroestructurales (como nuestro estudio), con programas que incluyan estrategias de aplicación de los contenidos del texto a situaciones de la realidad.

Otro aspecto que sería conveniente indagar sería el diseño de intervenciones que, dirigidas a la misma población, incluyan además las competencias para la escritura. Hemos hecho referencia a autores que señalan la ventaja que implica el diseño de intervenciones que promueven el desarrollo conjunto de competencias para la lectura y la escritura (Carriedo y Alonso, 1994; Sánchez, 1998; Carlino, 2005). En este sentido, hemos aclarado las razones metodológicas que nos llevaron a privilegiar, en nuestro estudio, la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. No obstante, la importancia que le reconocemos a las competencias escritoras en la formación superior, nos lleva a concebir el valor que tendrían estudios orientados a validar la enseñanza de dichas competencias con adultos universitarios.

Como cierre quisiéramos plantear algunas reflexiones sobre un aspecto que ha evidenciado nuestro estudio: el alto porcentaje de profesores de la muestra que no atendió a los aspectos argumentativos del texto. Sería posible pensar que esta evidencia representa algo más que una característica del grupo de docentes evaluados. En este sentido, podríamos concebir que la negligencia de los aspectos argumentativos es una consecuencia de la formación del profesorado y de las prácticas profesionales que caracterizan a la cultura de los profesores (Hargreaves, 1994). Algunas voces se han escuchado en este sentido. Por ejemplo, Popkewitz

(1997) señala que la formación docente suele excluir el desarrollo del pensamiento crítico. Este autor también concibe que esa exclusión sería la causa por la que los profesores tampoco enseñan el pensamiento crítico a sus alumnos. En consecuencia, la falta de formación del pensamiento crítico en los docentes condicionaría la posición que éstos asumen como lectores. De esta forma, la negligencia de los aspectos argumentativos sería consecuencia de una formación que no autoriza al lector a contraargumentar los argumentos que fundamentan los puntos de vista o conclusiones que los textos argumentativos sostienen. Nuestro estudio mostraría el valor de intervenciones que, al orientarse a la enseñanza de la comprensión de textos, generarían las condiciones que permiten crear un lector más crítico. Entre estas intervenciones, destacamos no sólo el programa diseñado, sino también aspectos más puntuales como la reflexión metacognitiva ofrecida en la devolución del pretest. No obstante, lo que venimos tratando implica formular una interpretación acerca de la formación del profesorado cuya trascendencia justifica encarar futuros estudios que puedan arrojar más luz al respecto.

REFERENCIAS

- Albretch, J. y O'Brien, E. (1993). "Updating a Mental Model: Maintaining Both Local and Global Coherence". *Journal of Experimental Psychology*, 19 (5), 1061 – 1069.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. y Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125 – 146.
- Alexander, P. A. y Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in student's knowledge interest and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90, 435 – 447.
- Alexander, P. A., Graham, S. y Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129 – 154.
- Alonso Tapia, J. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: C.I.D.E.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Editorial Santillana.
- Alvarez Angulo, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Baker, L. (1979). Comprehension Monitoring: Identifying and coping with text confusions. *Journal of Reading Behavior*, 4, 365-374.
- Baker, L. (1984a). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 289-311.
- Baker, L. (1984b). Children's effective use of multiple standars for evaluating their comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 588-597.
- Baker, L. (1985a). How do we know when we don't understand? Standards for evaluating text comprehension. En D. L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon y T. G. Waller (comps.), *Metacognition, Cognition, and Human Performance. Volume 1. Theoretical Perspectives*, Orlando: Academic Press.
- Baker, L. (1985b). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 3, 297-313.
- Baker, L. (1987). *Developmental change in reader's responses to unknown words, Baltimore County*. Manuscrito no publicado, Universidad de Maryland.
- Baker, L. (1988). *Metacognition, Reading, and Science education*. Manuscrito no publicado, Universidad de Maryland.

- Ball, E. (1993). Phonological Awareness: What's important and to Whom? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 5, 141 -159.
- Baumann, J. F. (1983). A generic comprehension instructional strategy. *Reading World*, 22, 284 – 294.
- Baumnn, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for training main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, XX (1), 93 – 115 (traducción castellana en *Infancia y Aprendizaje*, 31, 89 – 105).
- Baumann, J. F. (1986). Teaching third grade students to comprehend anaphoric relationships: The application of a direct instruction model. *Reading Research Quarterly*, 21, 70 – 90.
- Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora. Cómo trabajar la idea principal en el aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have here learned from the research. *Harvard Educational Review*, 47, 518-543.
- Becker, W. C. y Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. En Lahey y A. Kazdin (comps), *Advances in clinical child psychology*, New York: Plenum.
- Bereiter, C. y Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131 – 156.
- Bogel, F. y Hjortshoj, K. (1984). Composition theory and the curriculum. En F. Bogel y K Gottschalk (comps.), *Teaching Prose. A guide por writing instructors*, New York: Norton.
- Bosque, I. y Demonte, V. (2000). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Braten, I. y Stromso, H. (2003). A longitudinal think-aloud of spontaneous strategic processing during the reading of multiple expository texts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 195 – 218.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. En R. Spiro, J., Bruce, B. y Brewer, W. (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, N.J.: LEA.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanism. In F.E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*, Londres: LEA.
- Brown, A. L., Campione, J. C. y Day, J. D.(1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Child Development*, 54, 968 – 979.
- Brown, A. L. y Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.

- Brown, A. L.; Day, J. D. y Jones, R. S. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54, 968-979.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1987). Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of one program for enhancing learning. En J. Borkowsky y J. D. Day (eds.), *Intelligence and cognition in special children: Comparative studies of gift*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Buchweitz, B. (1981). *An epistemological analysis of curriculum and assessment of concept learning in the physics laboratory*. Tesis Doctoral, Cornell University.
- Buschke, H. y Schaier, A. H. (1979). Memory units, ideas and propositions in semantic remembering. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 549-564.
- Callas, D. (1985). Academic placement practices: An análisis and proponed model. *College Teaching*, 33, 27 – 32.
- Campione, J. C. y Armbruster, B. B. (1984). An analysis of the outcomes and implications of intervention research. En H. Mandl, N. L. Stein y T. Trabasso (eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, Nueva Jersey: Earlbaum.
- Candy, Ph. (1995). Developing lifelong learners through undergraduate education. En L. Summers (comp.), *A Focus on Learning*. Perth, Australia.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 7 (2), 43 – 61.
- Carlino, P. (2004a). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contextos 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2004b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. 25, (1), 16- 27.
- Carlino, P. (2005a). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación, Madrid Nº 336*, 143 – 168.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carpenter, P.A., Miyake, A. y Just, M.A. (1994). Working memory constraints in comprehension: evidence from individual differences, aphasia and aging. En M. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego, C.A.: Academic Press.

- Carriedo, N. (1992). *Enseñar a Comprender: Diseño y valoración de un programa de instrucción para formar a los profesores en la enseñanza de estrategias de comprensión de las ideas principales en el aula*. Tesis doctoral publicada en la colección Tesis en Microficha con el número de ISBN 84-7477-412-8. Servicio de Publicaciones de la UAM.
- Carriedo, N. y Alonso, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un texto?*, Madrid, Cuadernos del ICE 10, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. A. (1984). Reflexiones sobre la formación y el alcance del pensamiento formal. En S. Quiroga (Ed.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. A. Castorina, B. Aisemberg, C. Dibar Ure, G. Palau y D. Colinvaux. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Chalmers, D. y Fuller, R. (1996). *Teching for Learning at University*. Londres: Kogan Page.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W. Reimann, P. y Glaser, R. (1989). Self explanations: How students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, 145-182.
- Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M. y LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- Ciapuscio, G.E. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Publicación de la Universidad de Buenos Aires.
- Cook, L. y Mayer, R. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 448-456.
- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta, UNED.
- Corral, A. (2002). El desarrollo de la inteligencia en la vida adulta y en la vejez. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico, Volumen 2*, UNED: Madrid.
- Cote, N. Goldman, S. R. y Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- Crowder, J. D. (1982). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cuetos Vega, F. (1996). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Escuela Española.

- Deerwester, S., Dumais, S.T., Furnas, G.W., Landauer, T.K. y Harshman, R. (1990). Indexing by Latent Semantic Analysis. *Journal of the American Society For Information Science*, 41, 391-407.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Eco, H. (1976). *A theory of Semiotics*. Bloomington, Indiana U.P. (Traducción castellana: Tratado de semiótica general, Barcelona, Editorial Lumen, 1977).
- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis*. Londres: LEA.
- Ellis, A. W. y Young A. W. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates. (Trad. Cast.: Neuropsicología Cognitiva Humana. Barcelona: Masson S.A., 1992).
- Ericsson, K. A. y Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211-245.
- Fisher, D. y Ivey, G. (2006). Evaluating the interventions for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (3), 180-189.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory the development of?. *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fodor, J. (2003). *La mente no funciona así. Alcances y límites de la psicología computacional*. Madrid, Siglo XXI.
- Foltz, P. W. (1996). Latent Semantic Analysis for text-based research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28 (2), 197-202.
- Forster, K. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. En W. Cooper y E. Walker (Eds), *Sentence processing*. Hillsdale: LEA.
- Frazier, L. y Rayner, K. (1982). Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the análisis of structurally ambiguous sentences. *Cognitive Psychology*, 14, 178-210.
- Galagovsky, L. (1996). *Redes Conceptuales. Aprendizaje, Comunicación y Memoria*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- García Madruga, J. A. y Martín Cordero, J. I. (1987). *Aprendizaje, Comprensión y Retención de Textos*. Madrid: UNED.
- García Madruga, J.; Martín, J.; Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.

- García Madruga, J.; Elosúa M. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, J. y Carriedo, N. (2002). La adquisición del pensamiento formal. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. UNED: Madrid.
- García Madruga, J. Gomez, I. y Carriedo, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N. *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*. UNED: Madrid.
- García Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: historia de la psicología cognitiva*, Barcelona: Paidós.
- Garner, R. (1987). Strategies for Reading and Studying Expository Text. *Educational Psychologist, 3-4*, 299-312.
- Garnham, A. (1981). Mental models as representations of text. *Memory and cognition, 6*, 560-565.
- Gatti, A. (1997). Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto. En N. Atrio, M. Galaz y A. Gatti. *Espacios psicopedagógicos*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.
- Gernsbacher, M. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. (1996) The structure-building framework: what it might also be and why. En B. Britton y A. Graesser (Ed.), *Models of understanding text*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gernsbacher, M. A., Varner, K. R. y Faust, M.E. (1990), Individual differences in general comprehension skills. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 16*, 430-445.
- Gernsbacher, M. A. y Faust, M.D. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 17*, 245-262.
- Glenberg, A. Meyer, M. y Lindem, K. (1987), Mental Models Contribute to Foregrounding during Text Comprehension. *Journal of Memory and Language, 26*, 69-83.
- Goetz, E. T., Anderson, R.C. y Schallert, D. L. (1981). The representation of sentences in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 20*, 369-385.
- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes, 23*, 357 – 398.

- Goldman, S. y van Oostendorp, H. (eds.). (1999). *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graesser, A., Hoffman, N.L. y Clark, L.F. (1980). Structural components of reading time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 135-151.
- Graesser, A. y Bertus, E. (1998). The construction of casual inferences while reading expository texts on science and technology. *Scientific Studies of Reading* 2, 247-269.
- Graesser, A., Singer, M. y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review* 101, 371-395.
- Graesser, A., Gernsbacher, M. y Goldman, S. (1997). Cognition. En T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. London: Sage.
- Gray, W. M. (1990). Formal Operational Thought. En W. P. Overton (Ed.), *Reasoning, necessity and logic: developmental perspectives*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- Grigg, W.S., Daane, M.C., Jin, Y. y Campbell, J. R. (2003). *The Nation's Report card 2002*. Washington DC: National Center for Educational Statistics.
- Gutiérrez, F. (1992). *Razonamiento e Instrucción Cognitiva. Desarrollo y valoración de un programa para mejorar la capacidad de razonamiento en sujetos de 12 a 15 años*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez, F., Elosúa, M., García Madruga J., Gárate, M. y Luque, J. (1999). Memoria operativa y comprensión lectora. En J. García Madruga, M. Elosúa, F. Gutiérrez, J. Luque y M. Gárate. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F. y Mateos, M. (2002). El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas. En Gutiérrez, F., García Madruga J. y Carriedo, N., *Psicología Evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico. Volumen 2*, UNED: Madrid.
- Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassell. (Trad. Cast. Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata: Madrid. 1996).
- Hart, E. R y Speece, D. L. (1998). Reciprocal teaching goes to college: Effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 4, 670 – 681.
- Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly*, 30, 520 – 561.
- Heinemann, W. y Viehweger, D. (1991). *Texlinguistik Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.

- Hock, M. y Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49:3, 192-200
- Hodge, E. A., Palmer, B. C., y Scott, D. (1992). Metcognitive training in cooperative groups on the reading comprehension and vocabulary of at-risk college students. *College Student Journal*, 26, 440 – 448.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: an introduction. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Ed.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge an knowing..* Mahwah, N. J., US:LEA.
- Ignacio, L. C. y Crain-Thoreson, C. (2000). *The influence of assessment expectation on student´s reading comprehension strategies*. Paper presented at de annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1955). *De la logique de l´enfant a la logique de l´adolescent*. Paris: PUF. (Trad. cast., *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires: Paidós, 1972).
- Jiménez, J. y Ortiz, R. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Johnson–Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a cognitive science on language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A, (1980). A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1987). *The Psychology of reading and language comprehension*. Allyn and Bacon, Inc., Newton, Massachusetts.
- Just, M.A. y Carpenter, P.A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- Kamil, M. (2003). *Adolescent and literacy: Reading for the 21st. Century*. Washington, DC: Alliance for Excelent Education.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press (Traducción castellana: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- Keeney, T.J., Cannizzo, S. R. y Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and induced verbal rehearsal in recall task. *Child Development*, 39, 953-966.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.

- Kintsch, W. (1975). La memoria para prosa. En Ch. Kofer (comp.), *Estructura de la memoria humana*. Barcelona: Omega, 1979.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction integration model. *Psychological Review*, 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. En H.L. Pick, P. van den Broek Jr. y D.C. Knill (comps.), *Cognition: Conceptual and methodological issues*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Boulder, Colorado, Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2001). Predication. *Cognitive Science*, 25, 173-202.
- Kintsch, W. (2002). On the notions of theme and topic in psychological process models of text comprehension. En M. Louwerse y W. van Peer (eds.), *Thematics, Interdisciplinary Studies*, Amsterdam: Benjamins.
- Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978). Towards a model of text comprehension and production, *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1999). Metacognitive development. En L. Balter y C. S. Tamis Le-Monda (Eds.), *Child Psychology. A handbook of contemporary issues*. Hove E. Sussex: Psychology Press.
- Kuhn, D y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, N.J. US: LEA.
- Landauer, Th. y Dumias, S. (1997). A solution to Platos problem: the latent semantic analysis theory of acquisition, induction and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.
- Landauer, Th. (1999). Latent Semantic Analysis. A Theory of the Psychological of language and Mind, *Discourse Processes*, 25, 259-284.
- Landauer, Th. (2002). On the computational basis of learning and cognition: Arguments from LSA. En Ross, N. (ed.), *The psychology of learning and motivation*, 41, 1-63.
- Landauer, Th., Foltz, P. y Laham, D. (1998). An introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 27(3), 303-310.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- León, J. (1995). Ayudas del texto: Uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de pasajes expositivos. En Carretero, M., Almaraz, J. y Fernández Barrocal, P. (Eds.), *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.

- Lesgold, A.M. (1972). Pronominalizations: A device for unifying sentences in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 316-323.
- Linn, M. C. y Siegel, H. (1984). Postformal reasoning: a philosophical model. En Commons, Richards y Armon (eds.)
- Long, D.L., Oppy, J. M. y Seely, M. R. (1994). Individual differences in the time course of differential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20, 1456-1470.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P. y Klusewitz, M. A. (1993). College students' conditional knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 85, 239 – 252.
- Lovett, M.C., Reder, L.M. y Lebiere, C. (1999). Modeling working memory in a unified architecture: An ACT-R perspective. En A. Miyake y P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Luque, J.L., García Madruga, J.A., y Kintsch, W. (1993). Developmental Differences in a summary task: the role of active knowledge. *Technical Report*, 93-95, Institute of Cognitive Science, University of Colorado, Boulder, CO: 80309.
- Madden, C. y Zwaan. R. (2003). How does verb aspect constrain event representations? *Memory & Cognition* 31 (5), 663-672.
- Magliano, J. P., Trabasso, T. y Graesser, A. C. (1999). Strategic processing during comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 91, 615 – 629.
- Magliano, J. P., Zwaan, R. y Graesser, A. (1999). The role of situational continuity in narrative understanding. En H. Van Oostendorp y S. Goldman (eds.). *The construction of mental representations during reading*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Magliano, J.P. y Millis, K.K. (2003). Assessing reading skill with think-aloud procedure. *Cognition and Instruction*, 21, 251-283.
- Magliano, J. P., Todaro, S., Millis, K., Wiemer, K., Kim, H. y Mc Namara, D. (2005). Changes in reading strategies as a function of reading training: A comparison of live and computerized training. *J. Educational Computing Research*, 32 (2), 185-208-
- Mannes, S. (1994). Strategic processing of text. *Journal of Educational Psychology*, 86, 577 – 588.
- Marin, M. y Hall, B. (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculo para lectores inexpertos. En *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*. Universidad de Buenos Aires.
- Marin, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida*, Marzo 2003, 22-28.
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. I. Pozo y C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

- Mateos, M. (1989). *Leer para comprender: desarrollo y valoración de un programa de entrenamiento en supervisión y regulación de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma. (Tesis Doctoral editada en microficha).
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61 – 76.
- Mateos, M. y Alonso J. (1991) Metacognition and reading comprehension: strategies for comprehension monitoring training. En M. Carretero, M. Pope, R. J. Simons y J. I. Pozo (eds.), *Learning and instruction* (vol. 3), Oxford: Pergamon Press.
- Mateos, M. (1995). Programas de intervención metacognitiva dirigidos a la mejora de la comprensión lectora. En M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández Barrocal (Eds), *Razonamiento y Comprensión*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- McClelland, J.L. y Rumelhart, D.D. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. y Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- McNamara, D. (2001). Reading both high-coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
- McNamara, D. (2004a). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, Vol. 37 N° 55, 19-30.
- McNamara, D. (2004b). Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Meyer, B.J. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam, North-Holland.
- Meyer, B.J., Brandt, D.M. y Bluth, G.J. (1980). Use of the top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Meyer, B.J. (1984). Organizational patterns in prose and their use in reading. En M.L. Kamil y A.J. Moet, *Reading research: studies and applications*, Clemson, S.C., National Reading Conference.
- Meyer, B.J. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Comps), *Learning and comprehension of text*. Nueva Jersey: LEA.
- Meyer, B.J. (1985). Prose Analysis: Purpose, procedures and problems. En B.K. Britton y J.B. Black (eds.), *Understanding expository text*. Hillsdale, N.J., Erlbaum.

- Meyer, B.J. y Bartlett, B.J. (1985). *A plan for reading: A strategy to improve reading comprehension and memory for adults*. Tempe, Arizona State University.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1997). *Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza (Lengua) 3er. Operativo Nacional de Evaluación 1995*. Buenos Aires.
- Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. En P. A. Winston (comp.), *The psychology of computer vision*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Mitchell, D.C. (1982). *The process of reading*. John Wiley y Sons, Chichester.
- Mitchell, D.C. (1987). Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristics. En M. Coltheart (comp.), *Attention and Performance XII: The Psychology of Reading*. Hillsdale, (NJ): LEA.
- Miyake, A. y Shah, P. (1999). Toward unified theories of working memory: Emerging general consensus, unresolved theoretical issues, and future research directions. En A. Miyake y P. Shah (eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Molinari, C. (2000). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moreira, M. A. (1979). Concept maps as tools for teaching. *Journal of College Science Teaching*, 8, 283 – 298.
- Morton, J. (1980). The logogen model an orthographic structure. En U. Frith (Ed), *Cognitive processes in Spelling*. Londres, Academic Press.
- Morton, J. y Patterson, K. (1980). A new attempt at an interpretation, or, an attempt at a new interpretation. En K. Patterson, J. Marshall y M. Coltheart (Eds), (1985) *Surface Dyslexia: cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres, LEA.
- Muth, K. D. (1990). *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Napoli, A. R y Hiltner, G. J. (1993). An evaluation of development reading instruction. *Journal of Developmental Education*, 17, 14 – 20.
- Neimark, E. D. (1975). Intellectual Development during Adolescence. En F. D. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research, Vol. 4*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norris, D. (1986). World recognition: Contexts effects without priming. *Cognition*, 22, 93-136.
- Novak, J. (1990). Concept maps and vee diagrams: Two metacognitive tools to facilitate meaningful learning. *Instructional Science* 19, 29 – 52.

- Oakhill, J. (1982). Constructive processes in skilled and less-skilled comprehenders memory for sentences. *British Journal of Psychology*, 73, 13-20.
- Oakhill, J. (1983). Instantiation in skilled and less-skilled comprehenders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J. (1984). Inferential and memory skills in children's comprehension of stories. *British Journal of Psychology*, 54, 31-39.
- Oakhill, J., Yuill, N. y Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 80-91.
- Olson, D. (1994). *The word on paper*. Cambridge: University Press (Trad. Cast.: El mundo sobre el papel. Barcelona: Gedisa, 1998).
- Otero, J., León, J. A. y Graesser, A. (2002). *The psychology of science text comprehension*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. En J. Osborn, P. Wilson y R. C. Anderson (eds.), *Reading Education: foundations for a literate America*. Lexington, M. A.: Lexington Books.
- Paris, S. G. y Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., Cross, D. R. y Lipson, M. Y. (1984) Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239 – 1252.
- Paris, S. G. y Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25 – 56.
- Paris, S.G., Wasik, B. A. y Turner, J. (1996). The development of strategic readers. En R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson, *Handbook of Reading Research (Vol. II)*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pascarella, E.T. y Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patterson, K. y Shewell, C (1987). Speak and Spell: Dissociations and word-class effects. En M. Coltheart, G. Sartori y R. Job (Eds.), *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres, LEA.
- Pereira, C. y Di Stéfano, M. (2001). Textos argumentativos y textos expositivos. *Actas del Segundo Simposio Internacional de Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1969). *The New Retic. A treatise on argumentation*. Notre Dam, University of Notre Dame Press.
- Perfetti, Ch. (1985). *Reading Ability*. Nueva York, Oxford University Press.

- Perfetti, Ch. (1998). The limits of co-occurrence: Tools and Theories in Language Research. *Discourse Processes*, 25, 365-377.
- Perrig, W. y Kintsch, W. (1985). Propositional and situational representations of text. *Journal of Memory and Language*, 24, 503-518.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. En A. W. Chickering (Ed.), *The modern American college. Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget. J. (1955). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Presses Universitaires de France. (Trad. Cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós. 1972).
- Piaget, J. (1970). L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte. *Rapport sur le III Congrès International, FONEME*. (Vers. cast., *La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta*. En J. A. Delval (Comp., 1978). *Lecturas de Psicología del niño, vol. 2*. Madrid: Alianza Editorial).
- Platt, G. M. (1986). Should colleges teach below-college-level courses? *Community College Review*, 14(2), 19 – 24.
- Policastro, M. (1993). Assessing and developing metacognitive attributes in college students with learning disabilities. En S. A. Vogel y P. B. Adelman (Eds.), *Success for college students with learning disabilities*. New York: Springer – Verlag.
- Popkewitz, Th. S. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Posner, G. J. (1980). Instrumentos para la investigación y desarrollo del currículo. Aportaciones potenciales desde la ciencia cognoscitiva. Universidad de Cornell, EEUU.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rayner, K. (1977). Visual attention in reading: Eye movements reflect cognitive processes. *Memory and Cognition*, 5, 443-448.
- Rayner, K., Carlson, M. y Frazier, L. (1983). The interaction of syntax and semantics during sentence processing: Eye movements in the analysis of semantically biased sentences. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 358-374.
- Ruiz Vargas, J. (2002). *Memoria y olvido. Perspectivas evolucionista, cognitiva y neurocognitiva*. Madrid: Ed. Trotta.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (comp.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Nueva Jersey: LEA.
- Rumelhart, D. y McClelland, J. y El Grupo PDP (1986/1992). *Introducción al Procesamiento Distribuido en Paralelo*. Madrid: Alianza Psicología.

- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Towards a social interpretation. *College English*, 52, 52 – 73.
- Rusell, D. (2003). Preface. En L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker y P. Jörgensen, *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, E. (1990 a). Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos. *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.
- Sánchez, E. (1990 b). *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.
- Sánchez, E. (1995). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Development of strategies in text processing. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (comps), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale N. J.: LEA.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schank, R. C y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding an inquiry into human knowledge structure*. Hillsdale, Nueva York: LEA.
- Schmalhofer, F. J. (1982). Comprehension of a technical text as a function of expertise. Dissertation, University of Colorado.
- Schneuwely, B. (1992). La concepción vigotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*. 58, 35-51.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards an R & D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Solé, I. (2001). Leer, lectura y comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. Claves para la innovación educativa 10*, Barcelona: Graó.
- Spires, H. A, Huntley-Johnson, L. y Huffman, L. E. (1993). Developing a critical stance towards text through reading, writing and speaking. *Journal of Reading*, 37, 115 – 122.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J. y Andersen, D. K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. En R. B. Ruddell, M. R. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.

- Stahl, S. A., Hynd, C. R., Britton, B. K., McNish, M. M. y Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, 430 – 456.
- Stanovich, K.E. y West R.F. (1981). The effects of sentence context on ongoing word recognition: tests of a two-process theory. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 7 (3), 658-672.
- Stanovich, K.E., West, R. y Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: the role of print exposure. *Development Psychology*, 54, 251-287.
- Stern, M y Hall, B. (2000). *Comunicacion Verbal y Escrita. El texto expositivo-argumentativo*. Buenos Aires: LEUKA.
- Stewart, J., Van Kira, J. y Rowell, R. (1979). Concepts Maps: A tool for use in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 41 (3), 171 – 175.
- Stromso, H., Bråten, I. y Samuelsten, M. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 21 (2), 113 – 147.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? En M. Graves, P. van den Broek y B. Taylor (Eds.), *The first R: A right of all children*. NY: Columbia University Press.
- Treiman. R. y Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. En Brady, S. A. y Shankweiler, D. (Eds.), *Phonological processes in literacy. A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, N. Y. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W. y Herriman, M. (1984). The Development of metalinguistic awareness: A conceptual overview. En W. E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (Eds.), *Metalinguistic Awareness in Children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Tyler, L. K. y Marslen-Wilson, W. D. (1982). Speech comprehension processes. En J. Mehler, M.F. Garret y E. Walker (comps), *Perspectives on mental representation*. Hillsdale, NJ, LEA.
- Urquhart, E. (2005). Reading, writing, and assistive technology: An integrated development curriculum for college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49, 30-39.
- Van Dijk, T. (1972). *Some aspects of text grammars*. The Hague, Mouton.
- Van Dijk, T. (1977). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid y México: Siglo XXI Editores, 1980.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós Comunicación, 1992.

- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Vellutino, F. (1982). Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined. En E. Rosenberg (Ed), *Handbook of applied Psycholinguistics*. Nueva Jersey. LEA Hillsdale.
- Venegas, René (2003). Análisis Semántico Latente: una panorámica de su desarrollo. *Revista Signos*, 53, 121-140.
- Vermetten Y. L., Vermunt, J. D. y Lodewijks, J. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 222- 244.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos, *Infancia y Aprendizaje*, 49, pp. 53-71.
- Vidal-Abarca, E. (1999), "¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?", en J. I. Pozo y C. Monereo, *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- Viramonte, M. y Carullo, A. M. (2000). El "error" como instrumento orientador para el desarrollo de competencias lecto-comprensivas. En Viramonte M. (comp.) *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Wanner, E. (1975). *On remembering, forgetting and understanding sentences*. The Hague: Mouton.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, 18, 109-123.
- Wiley, J. y Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 301 – 311.
- Yanok, J. (1993). College students with learning disabilities enrolled in developmental education programs. *College Student Journal*, 27, 166 – 173.
- Zwaan, R. (1996). Processing narrative time shifts. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 22, 1196-1207.
- Zwaan, R. (1999). Five dimensions of narrative comprehension. The event indexing model. En S. Goldman, A. Graesser y P. Van den Broek (eds.), *Narrative comprehension. Causality and coherence. Essays in honor of Tom Trabasso*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zwaan, R., Langston, M. y Graesser A. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: an event-indexing model. *Psychological Science* 6, 292-297.

Zwaan, R., Magliano, J. y Graesser, A. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory & Cognition* 21, 386-397.

APÉNDICE A

PROTOCOLOS DE EVALUACIÓN PRETEST Y POSTEST

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

En el encuentro de ayer hemos reflexionado sobre el aprendizaje en el adulto y sobre cómo concebimos el desarrollo de nuestra capacidad intelectual y cognitiva. Ustedes están iniciando una carrera universitaria en la que se pondrán en juego los recorridos de formación y de trabajo profesional que han tenido cada uno hasta ahora. En toda carrera universitaria, y especialmente en las que se cursan con modalidad semipresencial, los textos tienen un valor fundamental en el proceso de formación. Por ello, una buena comprensión del material de estudio es un factor que incide notablemente en el aprendizaje logrado.

Con el trabajo que te proponemos en este momento (que retomaremos en el último encuentro de esta semana) buscamos conocer tu forma de trabajar sobre un texto y también buscamos que reflexiones acerca de tus posibilidades en dicho aspecto.

Te invitamos entonces a que realices en este momento un trabajo que intenta reproducir (por supuesto, de forma acotada) el aprendizaje a partir de la lectura de textos. La tarea que te proponemos consta de tres partes. En la primera te presentamos un texto para que lo analices como si fuera un material de estudio; seguidamente, en la segunda parte, te pediremos que apliques a una situación de la realidad los contenidos del texto. Por último, te pediremos una reflexión metacognitiva, es decir, intentaremos hacerte pensar acerca de las estrategias que utilizas para comprender un texto. Antes de iniciar la tarea te pedimos algunos datos personales:

Nombre y apellido.....
Edad.....
Estudios cursados.....
Año de egreso.....
Institución y localidad.....
Domicilio.....
e-mail.....

1ra. Parte – *COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN DE UN TEXTO*

Lee el siguiente texto

Las culturas de la enseñanza

(Tomado de Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. 1999).

El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus

nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. Psicológicamente, nunca lo están. Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. Es "la forma de hacer las cosas que tenemos aquí". El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. Las relaciones entre los docentes o, si queremos, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. En

consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

Análisis del texto

Consignas de trabajo: (vamos a suponer que el texto de Hargreaves es un material que debes estudiar).

1. Vuelve a leer el texto. Subraya las ideas importantes del mismo si es una estrategia que usas frecuentemente cuando estudias.
2. Teniendo en cuenta las ideas principales del texto redacta un resumen.

Aplicación del texto

El siguiente es el relato de un director

Tomado de Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

"(...) yo soy nuevo, llegué con mucho entusiasmo... tomé como un desafío llegar a esta escuela, no justamente porque fuera fácil... todo lo contrario... me habían dicho que no la eligiera... 'Esa escuela siempre anduvo mal...' , me dijo un colega el día de la elección... Hice la primera reunión de personal, para presentarme, para que me contaran, para contarles yo algunas cosas de mi experiencia y lo que podía aportar... Los profesores me miraban con cara risueña... En un momento sentí que estaba delante de un montón de muecas... Les dije qué les pasa y uno, después de disculparse y decirme de mil maneras que no lo tomara a mal y que esto y que aquello, finalmente se animó y me dijo: '¿Acá pensás hacer todo eso... acá? quizás no lo sepas, pero esta escuela siempre fue una escuela de segunda, y todos los que estamos acá, alumnos y profesores, nos sentimos de segunda...pero estamos tranquilos porque acá nadie nos molesta, siempre fue así, y seguramente lo seguirá siendo...' "

Analiza la situación aplicando los conceptos trabajados por Hargreaves. Es importante que puedas integrar los conceptos del texto teniendo también en cuenta la relevancia que el autor les asigna a los mismos.

2da. parte

En esta parte te vamos a pedir que pienses sobre como estudias en general y sobre el texto trabajado hoy.

2.a – Autoevaluación de los procesos que intervienen en la comprensión de textos de estudio. En el siguiente cuadro se han identificado procesos que intervienen en la comprensión de textos de estudio. Indica en el cuadro el grado de facilidad o dificultad con el que consideras que realizas generalmente cada uno (marca con una cruz la opción que te parezca más adecuada para cada proceso).

PROCESOS:	Con mucha facilidad	Con facilidad	Sólo a veces con facilidad	Con dificultad	Con mucha dificultad
1. Entender sobre qué trata el texto.					
2. Seleccionar la información importante del texto.					
3. Formular la o las ideas principales del texto.					
4. Elaborar resúmenes o esquemas del contenido de los textos para su estudio.					
5. Recordar la información que se ha estudiado de los textos.					
6. Aplicar a situaciones de la realidad la información contenida en los textos.					

2.b – Autoevaluación del texto utilizado

¿Qué opinas del grado de dificultad del texto? (indica con una cruz la opción que consideres adecuada)

Muy difícil	Difícil	Medianamente difícil	Poco difícil	Nada difícil
-------------	---------	----------------------	--------------	--------------

¿Conocías este texto de Hargreaves? SI - NO

¿Accediste anteriormente a otras lecturas sobre el tema de las culturas de la enseñanza?

SI - NO

2.c – La Coordinación de la Licenciatura está considerando la conveniencia de ofrecer a los alumnos un taller que favorezca la comprensión de los textos de estudio.

¿Consideras conveniente la organización de un taller sobre comprensión de textos de estudio?

SI - NO ¿Por qué?

¿Consideras necesaria tu participación en ese taller? SI - NO ¿Por qué?

Independientemente de que consideres necesaria o no tu participación en el taller

¿Consideras interesante incluirte en él? SI – NO ¿Por qué?

EVALUACIÓN POSTEST

1ra. Parte – *COMPRENSIÓN Y APLICACIÓN DE UN TEXTO*

Lee el siguiente texto:

Postmodernidad y postmodernismo

(Tomado de Hargreaves, A . *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1999).

Los profesores trabajan en un mundo de cambio. Todos estamos insertos en un mundo que se caracteriza por la diversidad y vertiginosidad de sus cambios. Transformaciones que requieren, además, generar nuevas categorías de análisis para poder comprender el impacto de dichos cambios en la sociedad. Usualmente llamamos "postmoderno" a este nuevo mundo que se ha instalado entre nosotros. No obstante, para denominar "postmoderno" a ese mundo hay que formular determinadas afirmaciones sobre él, sobre sus características sociales, políticas, culturales y económicas. Aunque escribir sobre la sociedad postmoderna se ha puesto de moda, esto no expresa una unanimidad de opiniones. Los autores que hablan sobre el postmodernismo y la postmodernidad manifiestan puntos de vista diferentes, perspectivas culturales distintas e, incluso, diversas formas de entender los términos básicos. Hay discursos diferentes sobre los conceptos a través de los cuales se explica la postmodernidad y el postmodernismo. Por ello, lo que me interesa aquí es aclarar ciertos errores que es posible observar en el tratamiento de dichos términos.

El *postmodernismo* es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general (pastiche, collage, deconstrucción, falta de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etc.). En cambio, la *postmodernidad* es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad; es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un *efecto* de la postmodernidad. La distinción que establezco aquí es semejante a la que hacen los teóricos cuando diferencian entre la sociología del *postmodernismo* y la sociología *postmoderna*: la sociología del postmodernismo trata de situar la cultura postmoderna en un contexto social, económico y político concreto y hace afirmaciones inequívocas sobre la realidad social de ese contexto. En cambio, la sociología postmoderna puede, con palabras de TURNER, "tratar de deconstruir tales supuestos básicos y...contemplar lo social como problema".

Diversos autores confunden o combinan los conceptos de postmodernidad y postmodernismo. Por ejemplo, MAXCY utiliza indistintamente ambos términos cuando se refiere a la crítica educativa. Mientras tanto, ARONOWITZ y GIROUX optan exclusivamente por el término "postmodernismo" para describir "una postura intelectual, una forma de crítica cultural, así como un conjunto emergente de condiciones sociales, culturales y económicas que han llegado a caracterizar la época del capitalismo e industrialismo globales". Usar de este modo el término "postmodernismo", para referirse *tanto* a la postura intelectual *como* a un conjunto de condiciones sociales, establece un vínculo necesario o esencial entre ambos aspectos. Desde mi punto de vista, esto desorienta pues no es preciso aceptar ni adoptar una

postura intelectual postmoderna para reconocer o comprender las características de la sociedad postmoderna. Por ello, en este libro me preocupó primordialmente de la *postmodernidad* no del postmodernismo.

Si bien mi postura intelectual no es postmoderna, me interesan ciertos aspectos de la postmodernidad, como el colapso de la certeza científica, en cuanto fenómeno social y sus consecuencias para la educación. Sin embargo,... *¡No acepto esa ausencia de certeza en mi forma de analizar la postmodernidad!* Por ello, esta obra trata de ofrecer una explicación coherente e integrada de lo que es la postmodernidad, de cuáles son sus temas y elementos constitutivos y de cómo se conectan entre sí; por ello, podría decirse que mi descripción de la postmodernidad es, más bien, modernista. Obviamente, este tipo análisis ha sido criticado por aquellos que sostienen que encarar un análisis sistematizado de la postmodernidad contradice su esencia. Por mi parte, insisto con mi pretensión *comprender* la condición de la postmodernidad y sus consecuencias para los docentes, sin que ello implique, por ejemplo, *defender* los programas, las pedagogías ni la dirección de centros postmodernos.

Análisis del texto

Consignas de trabajo: (vamos a suponer que el texto de Hargreaves es un material que debes estudiar)

1. Vuelve a leer el texto. Subraya las ideas importantes del mismo si es una estrategia que usas frecuentemente cuando estudias.
2. Teniendo en cuenta las ideas principales del texto redacta un resumen.

Aplicación del texto

¿Cómo aplicarías el texto de Hargreaves a la situación que se presenta en el reverso de esta hoja?

En un Congreso en el que se desarrollan ponencias sobre temáticas de interés educativo tiene lugar, entre dos panelistas, la discusión que se transcribe a continuación. (El tema del panel es sobre las concepciones acerca de la posmodernidad).

Panelista 1: *"Tenemos la visión de la postmodernidad como la era que marca el fin de los grandes relatos, en donde asistimos al debilitamiento del pensamiento racional y de la visión de una historia unitaria y lineal. En este sentido, el esfuerzo de unificación conceptual sobre la postmodernidad es, al menos, rotundamente incoherente con el espíritu mismo del postmodernismo."*

Panelista 2: *"No alcanzo a comprender por qué no es posible explicar sistemática e integradamente a la postmodernidad. Acaso cuando explicamos la locura, ¿no lo hacemos desde la cordura?; también podemos ser sistemáticos cuando nos disponemos a explicar el caos."*

Panelista 1: *"No estoy de acuerdo, desde mi punto de vista, si lo que se reconoce como históricamente exclusivo de lo postmoderno es la falta de certezas y la aparición de subsistemas de creencias aleatorios y no relacionados; si así parece desarrollarse el razonamiento, el intento de agrupar esos subsistemas en un sistema unificado, tiene algo de perverso."*

Panelista 2: "Prefiero ser un perverso conciente de ello y no renunciar a la intención de dar un sentido a la realidad que me rodea".

Intenta aplicar el texto de Hargreaves a la situación antes descrita. Es importante que puedas integrar las ideas del texto teniendo en cuenta la relevancia que el autor les asigna a las mismas.

2da. parte (grupo experimental)

En esta parte te vamos a pedir que pienses sobre el texto trabajado hoy y que evalúes tu trabajo en el Seminario y la propuesta del docente.

1 – a. Autoevaluación de tu proceso en el Seminario.

¿Qué grado de utilidad para la comprensión de los textos de estudio le reconoces a los aspectos que se mencionan a continuación y que fueron los aspectos centrales abordados en el Seminario?

✓ Activar y relacionar tus conocimientos previos acerca del tema que va a tratar el autor en el texto.

Utilísimo	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
-----------	----------	------	-----------	-----------

✓ Tener en cuenta el contexto en el que realiza la tarea de lectura de los textos de estudio (por ejemplo, propósito y demandas de la propuesta del docente).

Utilísimo	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
-----------	----------	------	-----------	-----------

✓ Analizar la particular estructura textual de los textos de estudio de la carrera para poder identificar la tesis del autor y los argumentos que la fundamentan con el propósito de seleccionar con más eficacia las ideas principales del texto.

Utilísimo	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
-----------	----------	------	-----------	-----------

¿Qué grado de dificultad le reconoces a tu modo particular de desplegar cada uno de los tres procesos antes mencionados?

✓ Activar y relacionar mis conocimientos previos acerca del tema que va a tratar el autor.

Difícilísimo	Muy difícil	Difícil	Poco difícil	Nada difícil
--------------	-------------	---------	--------------	--------------

✓ Tener en cuenta el contexto en el que realiza la tarea de lectura (propósito y demandas de la propuesta del docente, por ejemplo).

Difícilísimo	Muy difícil	Difícil	Poco difícil	Nada difícil
--------------	-------------	---------	--------------	--------------

✓ Analizar la particular estructura textual de los textos de estudio de la carrera para poder identificar la tesis del autor y los argumentos que la fundamentan con el propósito de seleccionar con más eficacia las ideas principales del texto.

Difícilísimo	Muy difícil	Difícil	Poco difícil	Nada difícil
--------------	-------------	---------	--------------	--------------

En la primera evaluación se te solicitó que evaluaras el grado de dificultad con que podías desarrollar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión de textos. Luego de finalizado el Seminario te pedimos que vuelvas a evaluar esos mismos procesos.

PROCESOS:	Con mucha facilidad	Con facilidad	Sólo a veces con facilidad	Con dificultad	Con mucha dificultad
1. Entender sobre qué trata el texto.					
2. Seleccionar la información importante del texto.					
3. Formular la o las ideas principales del texto.					
4. Elaborar resúmenes o esquemas del contenido de los textos para su estudio.					
5. Recordar la información que se ha estudiado de los textos.					
6. Aplicar a situaciones de la realidad la información contenida en los textos.					

b. Evaluación de la propuesta metodológica del docente

¿Qué concepto general te merece la modalidad con la que se ha encarado el Seminario sobre Comprensión de Textos?

EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	MALO
-----------	-----------	-------	---------	------

Justifica tu respuesta

¿Qué opinas de la utilidad y de la claridad del Módulo de Trabajo donde se desarrollan los aspectos conceptuales acerca de la comprensión de textos de estudio?

✓ Grado de utilidad

Utilísimo	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
-----------	----------	------	-----------	-----------

✓ Grado de claridad

Clarísimo	Muy claro	Claro	Poco claro	Nada claro
¿Qué opinas de la utilidad y de la claridad del los Anexos en los que se desarrollan los aspectos procedimentales acerca de la comprensión de textos de estudio?				

✓ Grado de utilidad (pertinencia de las actividades propuestas)

Utilísimo	Muy útil	Útil	Poco útil	Nada útil
-----------	----------	------	-----------	-----------

✓ Grado de claridad

Clarísimo	Muy claro	Claro	Poco claro	Nada claro
-----------	-----------	-------	------------	------------

¿Qué opinas de los encuentros presenciales del Seminario?

✓ Grado de aprovechamiento (pertinencia de la propuesta para la formación de la Licenciatura)

Provechosísimo	Muy provechoso	Provechoso	Poco provechoso	Nada provechoso
----------------	----------------	------------	-----------------	-----------------

✓ Relación docente-alumno.

Excelente	Muy buena	Buena	Regular	Mala
-----------	-----------	-------	---------	------

2 – Autoevaluación del texto utilizado (indicar en todos los casos la opción que corresponda)

¿Conocías este texto de Hargreaves? SI - NO

¿Accediste anteriormente a otras lecturas sobre el tema de la postmodernidad?
SI - NO

¿Accediste anteriormente a otras lecturas sobre las relaciones entre postmodernismo y postmodernidad? SI – NO

¿Qué opinas del grado de dificultad del texto?

Muy difícil	Difícil	Medianamente difícil	Poco difícil	Nada difícil
-------------	---------	----------------------	--------------	--------------

Comentarios y/o sugerencias

Por favor, realizar a continuación cualquier comentario sobre el trabajo efectuado o sugerencia para futuras implementaciones del Seminario.

2da. parte (Grupo control)

En esta parte te vamos a pedir que pienses sobre el texto trabajado hoy y sobre cómo se ha desarrollado tu estudio de los textos durante el cuatrimestre.

1 – Autoevaluación del texto utilizado (indicar en todos los casos la opción que corresponda)

¿Conocías este texto de Hargreaves? SI - NO

¿Accediste anteriormente a otras lecturas sobre el tema de la postmodernidad?

SI - NO

¿Accediste anteriormente a otras lecturas sobre las relaciones entre postmodernismo y postmodernidad?

SI – NO

¿Qué opinas del grado de dificultad del texto?

Muy difícil	Difícil	Medianamente difícil	Poco difícil	Nada difícil
-------------	---------	----------------------	--------------	--------------

2 – Autoevaluación de la comprensión de los textos de estudio durante el 1er. cuatrimestre

En la primera evaluación se te solicitó que evaluaras el grado de dificultad con que podías desarrollar los procesos que se ponen en juego durante la comprensión de textos. Luego de finalizado el 1er. cuatrimestre te pedimos que vuelvas analizar el grado de facilidad/dificultad que efectivamente has comprobado luego de trabajar este tiempo con los textos de estudio de la Licenciatura.

PROCESOS:	Con mucha facilidad	Con facilidad	Sólo a veces con facilidad	Con dificultad	Con mucha dificultad
1. Entender sobre qué trata el texto.					
2. Seleccionar la información importante del texto.					
3. Formular la o las ideas principales del texto.					
4. Elaborar resúmenes o esquemas del contenido de los textos para su estudio.					
5. Recordar la información que se ha estudiado de los textos.					
6. Aplicar a situaciones de la realidad la información contenida en los textos.					

APÉNDICE B

1. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DE LA EVALUACIÓN PRE POST

1.1. IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES-IDEA

1.2. REPRESENTACIÓN JERÁRQUICA DE LAS IDEAS
DEL TEXTO

1.3. REPRESENTACIÓN MACROESTRUCTURAL

1.4. IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES

2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN

1.1. IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES-IDEA

IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES-IDEA DEL TEXTO DEL PRETEST

Las culturas de la enseñanza

(1) El individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como la cultura de la enseñanza. (2) Pero hay otros tipos de cultura del profesor que también son importantes para el trabajo que realizan los docentes e influyen en él. (3) En general, estas distintas culturas proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza. (4) En este sentido, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. (5) La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva en la comunidad. (6) Esto configura un marco de referencia para el aprendizaje ocupacional. (7) A este respecto, las estrategias de enseñanza de los maestros de la escuela infantil, por ejemplo, evolucionan de forma diferente de las utilizadas por los profesores de adolescentes, (8) porque los problemas con los que se enfrentan día a día son diferentes. (9) Del mismo modo, las estrategias de enseñanza de los docentes de estudios familiares evolucionan de una forma distinta a como lo hacen los profesores de matemáticas; (10) las de los maestros del centro de las ciudades, de manera distinta a la de quienes enseñan en el extrarradio, etcétera. (11) Por tanto, si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa.

(12) Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo. (13) A menudo los maestros están físicamente solos en sus aulas, sin la presencia de otros adultos. (14) Psicológicamente, nunca lo están. (15) Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente y con los que han colaborado en el pasado. (16) A este respecto, las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. (17) Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. (18) Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella.

(19) Las culturas de la enseñanza, como cualesquiera otras, tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma. (20) El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general. (21) Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen. (22) Es "la forma de hacer las cosas que tenemos aquí". (23) El concepto esencialmente normativo de compartir (creencias y actitudes compartidas), (24) de consenso explícito e implícito, es fundamental para la perspectiva de las culturas de los profesores en relación con el contenido; (25) visión que subyace a la bibliografía general sobre las culturas de las organizaciones y aparece una y otra vez en ella. (26) Cuando hablamos de las culturas académicas, las de la orientación, las de las asignaturas, etcétera, estamos refiriéndonos al contenido de las culturas de los profesores. (27) Aquí es donde resulta más evidente su diversidad cultural. (28) No cabe duda de que hay mucho que hacer todavía para clasificar esas culturas, examinar sus orígenes, sus interrelaciones y su forma de cambiar en el transcurso del tiempo. (29) No obstante, no es mi principal preocupación en este libro. (30) En este capítulo y en los dos siguientes, mi preocupación principal es la forma.

(31) La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, (32) se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas. (33) El concepto normativo de la coparticipación no es esencial en esta definición, (34) porque la forma de las culturas de los profesores puede ser individualista o antagonista, por ejemplo. (35) Las relaciones entre los docentes o, si queremos, la forma de su cultura puede cambiar con el tiempo. (36) En realidad, a través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas. (37) Dicho de otro modo, los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación. (38) En consecuencia, comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

IDENTIFICACIÓN DE LAS UNIDADES-IDEA DEL TEXTO DEL POSTEST

Postmodernidad y postmodernismo

(1) Los profesores trabajan en un mundo de cambio. (2) Todos estamos insertos en un mundo que se caracteriza por la diversidad y vertiginosidad de sus cambios. (3) Transformaciones que requieren, además, generar nuevas categorías de análisis para poder comprender el impacto de dichos cambios en la sociedad. (4) Usualmente llamamos "postmoderno" a este nuevo mundo que se ha instalado entre nosotros. (5) No obstante, para denominar "postmoderno" a ese mundo hay que formular determinadas afirmaciones sobre él, sobre sus características sociales, políticas, culturales y económicas. (6) Aunque escribir sobre la sociedad postmoderna se ha puesto de moda, esto no expresa una unanimidad de opiniones. (7) Los autores que hablan sobre el postmodernismo y la postmodernidad manifiestan puntos de vista diferentes, perspectivas culturales distintas e, incluso, diversas formas de entender los términos básicos. (8) Hay discursos diferentes sobre los conceptos a través de los cuales se explica la postmodernidad y el postmodernismo. (9) Por ello, lo que me interesa aquí es aclarar ciertos errores que es posible observar en el tratamiento de dichos términos.

(10) El *postmodernismo* es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y el discurso intelectual en general (11) (pastiche, collage, deconstrucción, falta de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etc.). (12) En cambio, la *postmodernidad* es una condición social. (13) Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales. (14) Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad; es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. (15) En muchos sentidos, el postmodernismo es un *efecto* de la postmodernidad. (16) La distinción que establezco aquí es semejante a la que hacen los teóricos cuando diferencian entre la sociología del *postmodernismo* y la sociología *postmoderna*: (17) la sociología del postmodernismo trata de situar la cultura postmoderna en un contexto social, económico y político concreto y hace afirmaciones inequívocas sobre la realidad social de ese contexto. (18) En cambio, la sociología postmoderna puede, con palabras de TURNER, "tratar de deconstruir tales supuestos básicos y...contemplar lo social como problema".

(19) Diversos autores confunden o combinan los conceptos de postmodernidad y postmodernismo. (20) Por ejemplo, MAXCY utiliza indistintamente ambos términos cuando se refiere a la crítica educativa. (21) Mientras tanto, ARONOWITZ y GIROUX optan exclusivamente por el término "postmodernismo" para describir "una postura intelectual, una forma de crítica cultural, así como un conjunto emergente de condiciones sociales, culturales y económicas que han llegado a caracterizar la época del capitalismo e industrialismo globales". (22) Usar de este modo el término "postmodernismo", para referirse *tanto* a la postura intelectual *como* a un conjunto de condiciones sociales, establece un vínculo necesario o esencial entre ambos aspectos. (23) Desde mi punto de vista, esto desorienta pues (24) no es preciso aceptar ni adoptar una postura intelectual postmoderna para reconocer o comprender las características de la sociedad postmoderna. (25) Por ello, en este libro me preocupo primordialmente de la *postmodernidad* no del postmodernismo.

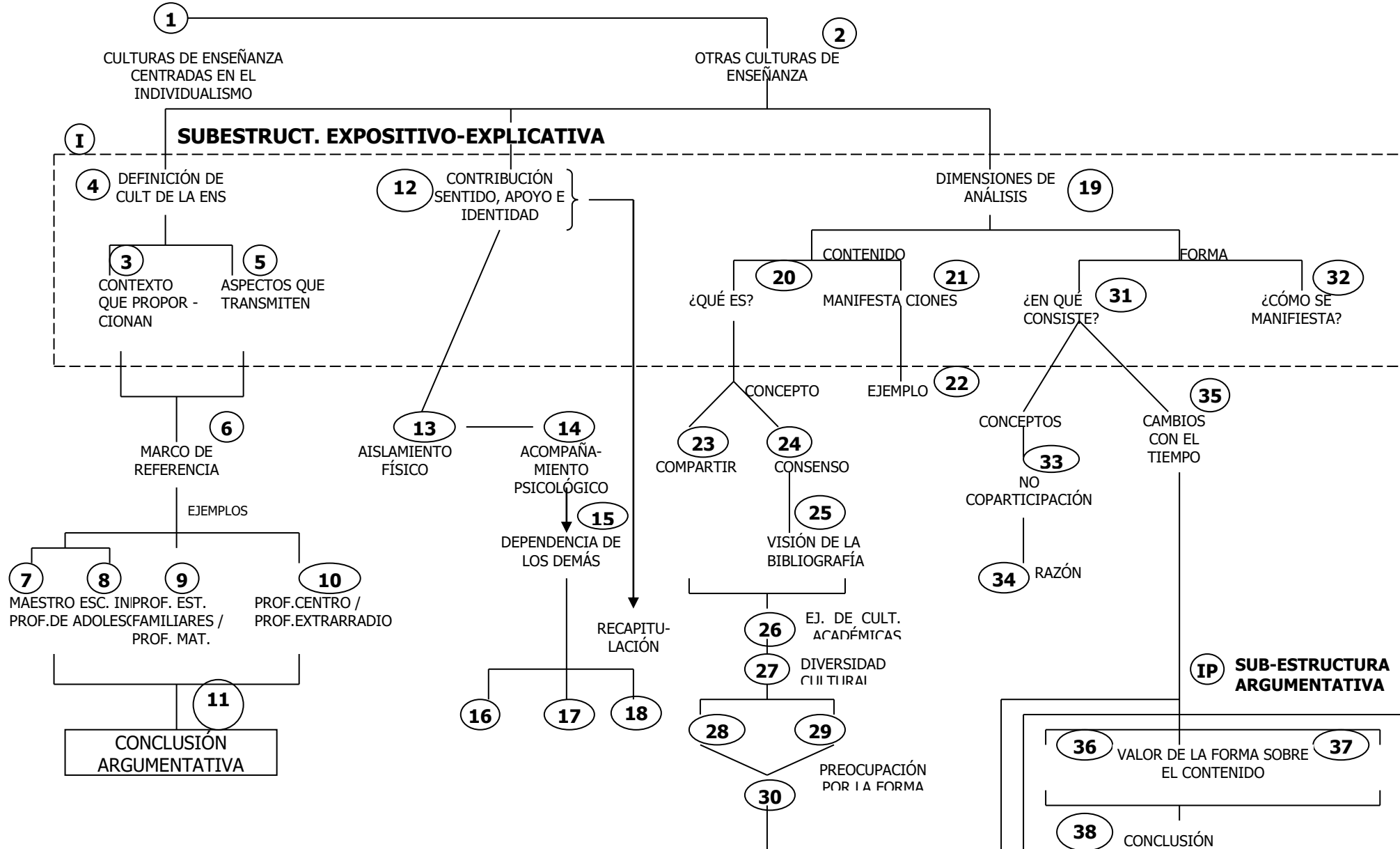
(26) Si bien mi postura intelectual no es postmoderna, me interesan ciertos aspectos de la postmodernidad, como el colapso de la certeza científica, en cuanto fenómeno social y sus consecuencias para la educación.(27) Sin embargo,...*iNo acepto esa ausencia de certeza en mi forma de analizar la postmodernidad!* (28) Por ello, esta obra trata de ofrecer una explicación coherente e integrada de lo que es la postmodernidad, de cuáles son sus temas y elementos constitutivos y de cómo se conectan entre sí; (29) por ello, podría decirse que mi descripción de la postmodernidad es, más bien, modernista. (30) Obviamente, este tipo análisis ha sido criticado por aquellos que sostienen que encarar un análisis sistematizado de la postmodernidad contradice su esencia. (31) Por mi parte, insisto con mi pretensión *comprender* la condición de la postmodernidad y sus consecuencias para los docentes, sin que ello implique, por ejemplo, *defender* los programas, las pedagogías ni la dirección de centros postmodernos.

1.2. REPRESENTACIÓN JERÁRQUICA DE LAS IDEAS DEL TEXTO

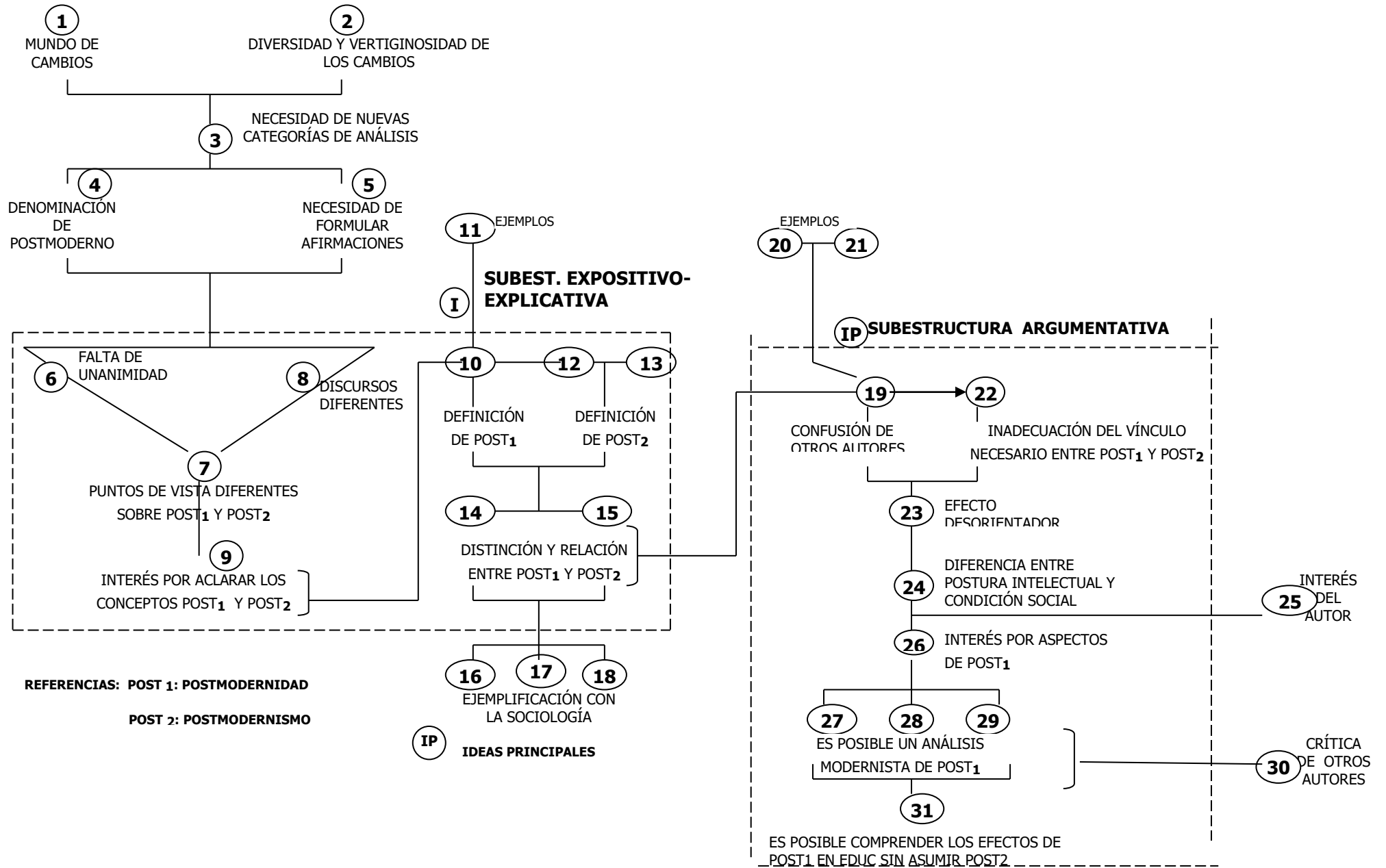
Representación jerárquica de las ideas del texto del pretest "CULTURAS DE LA ENSEÑANZA"

REFERENCIAS: **IP** IDEAS PRINCIPALES

OPUESTAS A

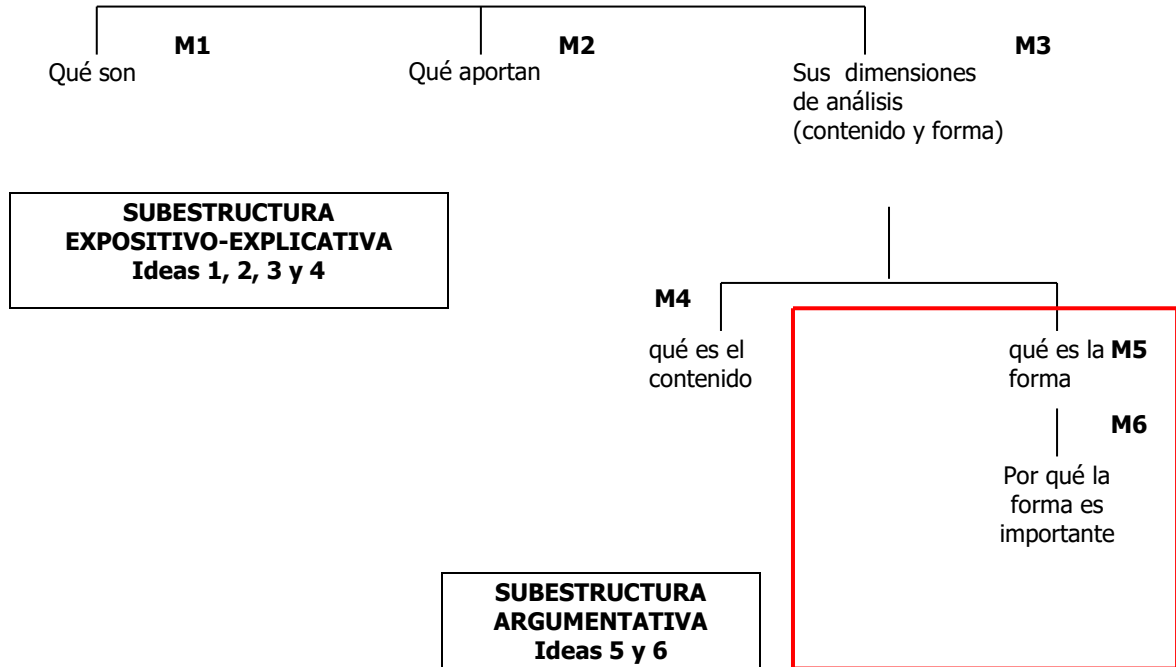


Representación jerárquica de las ideas del texto del posttest
 "POSTMODERNIDAD Y POSTMODERNISMO"

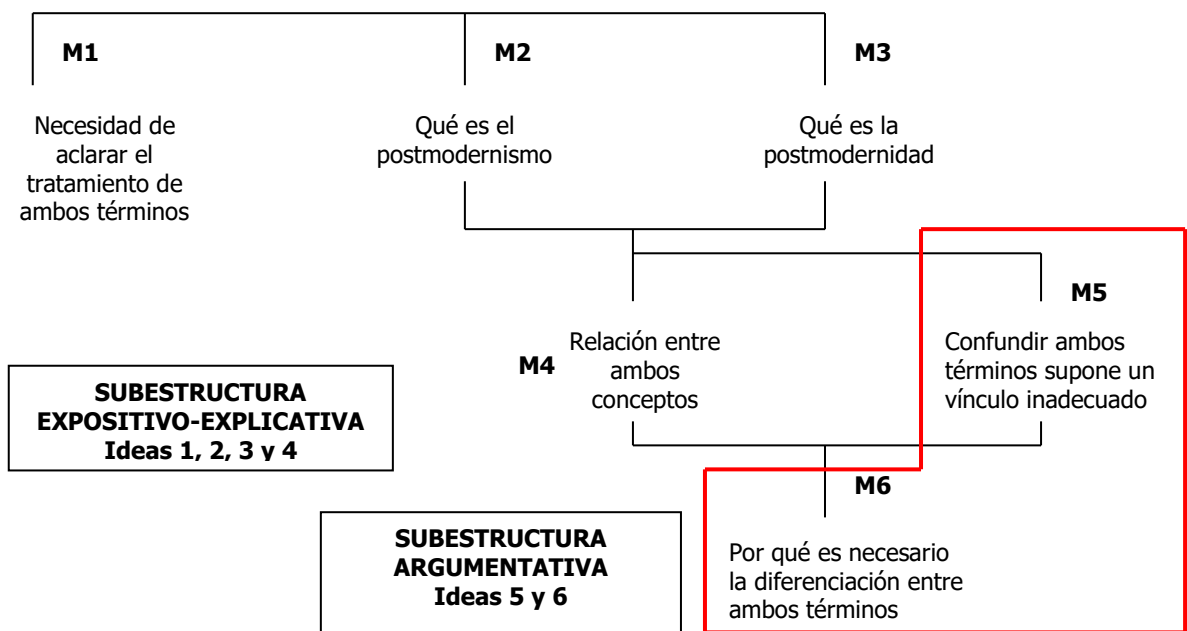


1.3. REPRESENTACIÓN MACROESTRUCTURAL

**REPRESENTACIÓN MACROESTRUCTURAL DEL TEXTO
LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA (Pretest)**



**REPRESENTACIÓN MACROESTRUCTURAL DEL TEXTO
POSTMODERNIDAD y POSTMODERNISMO (Postest)**



1.4. IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES

Ideas principales del texto LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA - Pretest

Se formulan las ideas principales y se ejemplifican seleccionado partes del texto del pretest

SUBESTRUCT.	PARRAFO	IDEAS PRINCIPALES
Expositivo/ Explicativa	1	Idea 1. Definición (¿qué son las culturas de la enseñanza?) "Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años." "...proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza." "Transmiten a los nuevos copartícipes las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva".
	2	Idea 2. Importancia (¿qué aportan las culturas de la enseñanza?) "Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo" (y/o) "Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar."
	3	Idea 3. Presentación de las dimensiones de análisis (contenido y forma) "Las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma."
	4	Idea 4. Definición de la dimensión contenido "El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes y valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por la comunidad docente en general." "Podemos ver el contenido de las culturas de los profesores en lo que éstos piensan, dicen y hacen."
	5	Idea 5. Definición de la dimensión forma "La forma de la cultura de los profesores consiste en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas."
Argumentativa		Idea 6. ¿Por qué la forma preocupa al autor? Valor de la forma en la posibilidad del cambio educativo "A través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas" (y/o) "...los cambios en las creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores." "Comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo."

Ideas principales del texto POSTMODERNIDAD Y POSTMODERNISMO - Postest

Se formulan las ideas principales y se ejemplifica seleccionando partes del texto del postest

SUBESTRUCT.	PÁRRAFO	IDEAS PRINCIPALES
Expositivo/ Explicativa	1	<p>Idea 1. Existencia de discursos diferentes acerca de los términos postmodernidad y postmodernismo.</p> <p>"Los autores que hablan de postmodernismo y postmodernidad manifiestan puntos de vista diferentes" (...) "Hay discursos diferentes sobre los conceptos a través de los cuales se explica la postmodernidad y el postmodernismo."</p>
	2	<p>Idea 2. Definición de postmodernismo.</p> <p>"El postmodernismo es un fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de estilos, prácticas y formas culturales en las artes plásticas, la música, la filosofía, la arquitectura y el discurso intelectual en general."</p>
		<p>Idea 3. Definición de postmodernidad.</p> <p>"La postmodernidad es una condición social. Comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales."</p>
		<p>Idea 4. Relaciones entre los conceptos de postmodernidad y postmodernismo.</p> <p>"Desde este punto de vista, el postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad; es un componente y una consecuencia de la condición social postmoderna. En muchos sentidos, el postmodernismo es un efecto de la postmodernidad."</p>
Argumentativa	3	<p>Idea 5. Posición de otros autores y diferenciación del autor</p> <p>"Hay autores que confunden o combinan los conceptos de postmodernidad y postmodernismo." "Usar el término "post-modernismo" para referirse tanto a la postura intelectual como a un conjunto de condiciones sociales, establece un vínculo necesario entre ambos aspectos." "Esto desorienta..."</p>
	3 Y 4	<p>Idea 6. Posición del autor</p> <p>"No es preciso aceptar una postura intelectual postmoderna para reconocer o comprender las características de la sociedad postmoderna. (...) esta obra trata de ofrecer una explicación coherente e integrada de lo que es la postmodernidad, de cuáles son sus temas y elementos constitutivos (...) este tipo de análisis ha sido criticado por aquellos que sostienen que encarar un análisis sistematizado de la postmodernidad contradice su esencia. Por mi parte, insisto con mi pretensión de comprender la condición de la postmodernidad y sus consecuencias para los docentes, sin que ello implique, por ejemplo, defender los programas, las pedagogías ni la dirección de centros postmodernos."</p>

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN DEL RESUMEN

Las categorías de análisis del resumen del pretest que establecen las tres tipologías que se presentan a continuación se tuvieron en cuenta al solo efecto de asignar los sujetos a los grupos; por lo tanto, sólo se establecieron para el resumen de la evaluación pretest.

Tipologías en la elaboración del resumen del pretest

Tipologías	Caracterización
Resumen Tipo A	En esta tipología se ubican los resúmenes que incorporan la tesis del autor sobre el cambio educativo. Estos resúmenes pueden atender con el mismo grado de importancia a las ideas principales de las subestructuras expositivo/explicativa y argumentativa o privilegiar los aspectos argumentativos sobre los expositivo/explicativos pero, en todos los casos, la tesis del autor es tomada en cuenta.
Resumen Tipo B	En esta tipología se ubican los resúmenes que solamente han seleccionado las ideas principales de la subestructura expositivo/explicativa. Aquí los lectores han identificado que el propósito del autor es explicar el fenómeno de las <i>Culturas de la Enseñanza</i> y en ningún caso atienden a la tesis del autor acerca de cómo promover cambios en las instituciones educativas.
Resumen Tipo C	En esta tipología se incluyen los resúmenes que presentan problemas en la selección de la información relevante del texto tanto de los aspectos argumentativos como de los aspectos expositivo/explicativos. En estos casos no se ha tenido en cuenta la tesis del autor y tampoco se han podido seleccionar las ideas importantes que permiten explicar el fenómeno de las <i>Culturas de la Enseñanza</i> y sus dimensiones.

Los criterios de corrección que se presentan a continuación para los resúmenes del pretest y posttest se utilizaron para evaluar los efectos de la intervención.

Criterios de corrección del resumen del texto del pretest

Nivel	Ideas	Puntuación
Nivel expositivo/ Explicativo Total: 3 puntos	IP1: Cualquier alusión a la definición de culturas de enseñanza que en términos de creencias, valores, hábitos y formas de hacer de la comunidad de profesores. (4) IP1a. Proporcionan contexto que promueve ciertas estrategias de enseñanza preferentes (3) IP1b. Transmiten soluciones históricamente compartidas a los nuevos profesores (5)	0.30 0.10 0.10 0.50
	IP2: Contribuyen a dar sentido apoyo e identidad al profesorado. Lo que configura un contexto vital para el desarrollo del profesor y su modo de enseñar. (12)	0.50
	IP3: Alusión a la doble dimensión de las CE: forma y contenido (19)	0.50
	IP4: Caracterización del contenido. IP4a. Consiste en: Alusión a actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y modos de hacer.(20) IP4b. Se manifiesta en: lo que piensan, dicen y hacen los profesores (21)	0.50 0.25 0.75
	IP5: Caracterización de la forma. IP5a. Consiste en: modelos de relación y formas de asociación características entre los docentes. (31) IP5b. Se manifiesta en: el modo de articularse las relaciones entre los docentes. (32)	0.50 0.25 0.75
Nivel Argumentativo Total: 7 puntos	IP6.1: Premisa: La evolución de la forma media la evolución de los contenidos (la forma determina el contenido) (36)/(37) (*) IP6.2: Conclusión: Para comprender el desarrollo del profesor y el cambio educativo es necesario comprender las formas de las CE (38) Relación explícita en términos argumentativos entre IP6.1 e IP6.2 a partir de cualquier marcador retórico (ej. por tanto, en consecuencia, etc.)	 3 3 1

Criterios de corrección del resumen del texto del postest

Nivel	Ideas	Puntuación
Nivel Expositivo/ Explicativo Total: 3 puntos	IP1: Cualquier alusión a la falta de acuerdo en el análisis sobre postmodernidad y postmodernismo (diferentes puntos de vista, perspectivas culturales distintas y distintas formas de entender los términos). (7/6/8) IP1a: Puntuación de algún detalle Por ejemplo: Interés del autor en aclarar ciertos errores en el tratamiento de los términos postmodernidad y postmodernismo (9). También serían detalles cualquier otra referencia a las ideas del primer párrafo (1, 2, 4 y 5)	0.75 0.25 1
	IP2: Definición de postmodernismo como fenómeno estético, cultural e intelectual que abarca un conjunto concreto de prácticas y formas culturales. (10)	0.50
	IP3: Definición de postmodernidad IP3a. como condición social.(12) IP3b. que comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas culturales y políticas (13) (Se puntúa con 0.50 cualquier alusión correcta sólo a la idea 12, sólo a la idea 13, y también la alusión conjunta)	0.50
	IP4: Relaciones entre los conceptos de postmodernidad y postmodernismo: El postmodernismo es un aspecto del fenómeno más general de la postmodernidad , es una consecuencia o efecto de la condición social postmoderna (14)	1
Nivel Argumentativo Total: 7 puntos	IP5: Premisas: No distinguir entre postmodernidad y postmodernismo establece un vínculo necesario entre ambos aspectos. El autor no acepta la ausencia de certeza en el análisis de la postmodernidad.(22-27) IP5.1 a. Alusión a que la falta de distinción entre postmodernidad y postmodernismo supone una vinculación inapropiada (idea 24) IP5.1 b. Alusión a la confusión que supone esta falta de distinción o su efecto desorientador - confusión (Idea 19) - Efecto desorientador (parte de la 23)	1 0.50 0.50 2
	(*) IP6: Conclusión: El autor concibe que es posible ofrecer una visión coherente e integrada de lo que es la postmodernidad sin que ello implique asumir una posición postmoderna; comprender la condición postmoderna en educación no implica defender los programas, las pedagogías ni la dirección de centros postmodernos. Se asigna uno de los siguientes puntajes según la idea incluida en el resumen: IP6 a. Se puede comprender la postmodernidad y sus consecuencias educativas sin compartir programas y pedagogías. (idea 31) IP6 b. Se puede hacer un análisis modernista de la postmodernidad si se rechaza la ausencia de certeza (ideas 29-27) IP6 c. No es preciso adoptar una posición intelectual (postmodernismo) para comprender la condición social (postmodernidad) (parte de la idea 24) IP6 d. Alguna alusión a la idea 28 o cualquier formulación parcial, no muy precisa o que refiera a algo de la 26 Relación explícita en términos argumentativos entre las premisas y la conclusión a través de cualquier marcador retórico (ej.: por tanto, por ello, en consecuencia, etc.)	4 3 2 1 1 5

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CORRECCIÓN DE LA APLICACIÓN

En relación con la situación de aplicación, se establecieron también tres tipologías que se tuvieron en cuenta, junto a las del resumen, para asignar los sujetos a los grupos de investigación. Para evaluar y comparar los efectos de la intervención en la aplicación de los contenidos del texto al análisis de una situación se estableció un puntaje para cada una de esas tipologías que se aplicaron para el pretest y postest. Se adjuntan a continuación las tipologías y los criterios de corrección.

Tipologías y criterios de corrección de la situación de aplicación (Pretest y postest)

Tipologías	Caracterización	Puntaje
Aplicación Tipo A	En estos casos hay una relación explícita entre la situación y los contenidos del texto aplicándose la tesis del autor, es decir, teniendo en cuenta la información relevante y las conclusiones argumentadas en el texto.	2
Aplicación Tipo B	En este tipo de respuestas se hace una referencia explícita a los contenidos del texto pero sólo seleccionando algunas de las ideas principales del nivel expositivo/explicativo que son las que se aplican a la situación presentada.	1
Aplicación Tipo C	En este caso el sujeto no desarrolla la aplicación (En esta categoría se incluyen los que no respondieron a la consigna y aquellos que respondieron desde la opinión personal sin aplicar la información relevante del texto).	0

APÉNDICE C

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN:

1. Fases del entrenamiento y actividades desarrolladas durante las sesiones presenciales
2. Materiales utilizados para el trabajo no presencial: Módulo de Trabajo y Anexos 1, 2 y 3.
3. Textos de estudio utilizados en el entrenamiento
4. Ilustración de la interacción seguida con los alumnos en la sesión a distancia (5ª sesión)

1. Fases del entrenamiento y actividades
desarrolladas durante las sesiones
presenciales

Primera fase: Intervención motivacional, evaluación pretest y organización de los grupos de investigación.

Los objetivos perseguidos en la presente fase fueron los siguientes:

- Activar las representaciones de los alumnos acerca de la evolución del pensamiento adulto aportando algunos desarrollos teóricos acerca de dicha evolución.
- Administrar la evaluación pretest.
- Promover la actividad metacognitiva en relación con los aspectos evolutivos del pensamiento adulto y con los procesos desplegados en la evaluación pretest.
- Controlar la variable "motivación del alumnado" en la conformación de los grupos de investigación.

Para el cumplimiento de los mencionados objetivos se llevó a cabo una serie de acciones organizadas en tres sesiones de trabajo:

1ra. Sesión: Caracterización del pensamiento adulto y presentación del sentido de la intervención en comprensión de textos.

En esta sesión de trabajo se promovió el metaconocimiento declarativo acerca del desarrollo intelectual en el adulto para promover la disponibilidad de los cursantes hacia la autorreflexión sobre dichos aspectos y hacia la posibilidad de concebir la intervención en comprensión como una oportunidad de reflexionar sobre las propias estrategias de comprensión. Los contenidos abordados en esta sesión fueron los siguientes:

- El pensamiento formal según Piaget. Alcances y límites de la teoría.
- Aportes de las investigaciones postpiagetianas. El pensamiento postformal. Aspectos progresivos y regresivos del pensamiento en el adulto.
- El pensamiento de tercer orden: la actividad metacognitiva y su importancia para la comprensión lectora.
- La intervención en comprensión lectora en el ámbito universitario como oportunidad para promover nuevas estrategias de lectura de los textos de estudio.

En esta sesión el entrenador recurrió a la explicación verbal de los contenidos a partir del un diálogo con los alumnos que buscaba conocer y explicitar los conocimientos previos de los participantes en relación con los contenidos a presentar. La pregunta del entrenador acerca del desarrollo del pensamiento llevó a que algunos de los participantes manifestaran sus conocimientos acerca del pensamiento formal como último escalón en el desarrollo de la inteligencia. La relación entre pensamiento formal y pensamiento adolescente permitió plantear la pregunta acerca de lo que sucede con el desarrollo de la inteligencia durante la juventud y la adultez. El entrenador pudo comprobar que los contenidos seleccionados para el encuentro no formaban parte de los conocimientos previos del auditorio. Como material de apoyo a la explicación verbal desarrollada por el entrenador se presentaron las siguientes transparencias⁶:

Transparencia N° 1

EL PENSAMIENTO FORMAL

- OFRECE UN ESTUDIO DE LA LÓGICA DEL MÉTODO CIENTÍFICO, ES DECIR DEL PENSAMIENTO HIPOTÉTICO-DEDUCTIVO.
- IMPLICA LA CAPACIDAD DE FORMULAR ENUNCIADOS QUE PUEDEN COMBINARSE DE TODAS LAS FORMAS POSIBLES POR EL USO DE LA LÓGICA PROPOSICIONAL.
- TIENE LA CAPACIDAD DE ENUNCIAR "LA LEY" IMPLICADA EN UN DETERMINADO FENÓMENO PUES PUEDE RESUMIR LOS EFECTOS DE LAS VARIABLES EN UN JUICIO GENERAL.
- ABSTRAE DEL CONJUNTO DE DIMENSIONES DE UNA VARIABLE LA PROPIA VARIABLE POR LO QUE REQUIERE DE UN LENGUAJE QUE EXPRESE TAL PROCESO.

Transparencia N° 2

EL PENSAMIENTO POSTFORMAL

- NO ES SUPERIOR EN TÉRMINOS LÓGICOS AL FORMAL.

⁶ Fuente bibliográfica: Corral Iñigo, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid: Trotta.

- ADEMÁS DE UTILIZAR UNA LÓGICA COMPLEJA TOMA EN CUENTA CONSIDERACIONES CONTEXTUALES DE FORMA SISTEMÁTICA Y EFICAZ.
- SE PRESENTAN ASINCRONÍAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO A TRAVÉS DE DIFERENTES DOMINIOS.
- EL PENSAMIENTO POSTFORMAL ES DE TERCER ORDEN.
- SE PRODUCE UN CAMBIO CUANTITATIVO EN LA POSIBILIDAD DE CONSIDERAR MÁS UNIDADES DE INFORMACIÓN SIMULTÁNEAMENTE.

Transparencia N° 3

ASPECTOS PROGRESIVOS y CONSTRUCTIVOS DEL PENSAMIENTO ADULTO

(1ra. ETAPA: 25 A 55 años)

- DESARROLLO DEL PROPIO CONTROL SOBRE LA ACCIÓN DE LA MENTE.
(Despliegue de la actividad metacognitiva)
- DESARROLLO DE UN PENSAMIENTO MÁS INCLUSIVO AL DESARROLLAR LA CAPACIDAD DE EXPRESAR OPUESTOS SIMULTÁNEAMENTE.
(PENS. DIALÉCTICO).
- MAYOR COMPETENCIA PARA ENFRENTARSE CON PROBLEMAS MAL ESTRUCTURADOS Y COMPLEJOS, CARACTERIZADOS POR LA PUGNA DE VARIOS ENFOQUES.
(PENS. RELACIONAL DE MAYOR MOVILIDAD COGNITIVA).
- NOCIÓN DE LA EXISTENCIA DE LÍMITES EPISTEMOLÓGICOS.
- CONSTRUCCIÓN DE PRINCIPIOS MÁS ABARCATIVOS EN LOS QUE SE PUEDE TENER MÁS EN CUENTA LA RELACIÓN SUJETO – MEDIO.

La explicación de los conceptos precedentes permitió abordar la reflexión acerca de la oportunidad implicada en la nueva carrera que estaban iniciando. Esta oportunidad se concretaba en el acercamiento a nuevos dominios de conocimiento no directamente relacionados con la especificidad de la disciplina de la que cada uno era experto. Además, este acercamiento a nuevos conocimientos también implicaría el aprendizaje a partir de textos; por lo tanto, era probable que los nuevos textos plantearan sus novedades particulares a nivel de las estrategias de lectura necesarias para comprenderlos. Se cerró la presente sesión explicando que los estudios que iniciaban podían transformarse en una "buena ocasión" para el desarrollo no sólo de nuevas estrategias lectoras, sino también para la posibilidad de reflexionar metacognitivamente acerca de cada uno de ellos como

lectores. Se encuadró la intervención en comprensión en el marco de estas nuevas posibilidades.

2da. Sesión: Evaluación pretest

En esta segunda sesión se administró la evaluación pretest. (Véase Apéndice A)

3ra. Sesión: Devolución de resultados y organización de los grupos de investigación

En esta sesión de trabajo se encaró una devolución de lo producido por cada participante en la producción del resumen y en la aplicación del texto. Para ello se entregó a cada alumno su producción con una hoja de registro que indicaba las ideas principales incluidas en el resumen según el esquema que se presenta a continuación:

Hoja de registro de los resultados de cada producción según los criterios de evaluación:

IP EN EL RESUMEN			TOTAL
1	2	3	
4	5	6	

El establecimiento de los criterios de evaluación para la selección de las ideas principales se precisó según lo especificado en el esquema de representación macroestructural del texto del pretest (véase Apartado 1.3 del Apéndice B) y la selección de las ideas principales del mismo texto (véase Apartado 1.4 del Apéndice B). Con esta última tabla se elaboró una transparencia (que se adjunta a continuación) con la intención de explicitar a los alumnos los criterios tenidos en cuenta en la evaluación y para que cada participante pudiera comprender los datos que se le presentaban en la hoja de registro.

1ra. Transparencia:

Criterios tenidos en cuenta para la identificación de las IP (véase Apartado 1.4 del Apéndice B)

Ideas principales sobre LAS CULTURAS DE LA ENSEÑANZA

Idea principal 1. Definición (¿qué son las culturas de la enseñanza?)

Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

...proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de la enseñanza.

Idea principal 2. Importancia (¿qué aportan las culturas de la enseñanza?)

Las culturas de la enseñanza contribuyen a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo (y/o)

Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar.

Idea principal 3. Presentación de las dimensiones de análisis (contenido y forma)

Las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones importantes: contenido y forma.

Idea principal 4. ¿qué es el contenido de las culturas?

El contenido de las culturas de los profesores consiste en las actitudes y valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por la comunidad docente en general.

Idea principal 5. ¿qué es la forma? La forma de la cultura de los profesores consiste

en los modelos de relación y formas de asociación características entre los partícipes de esas culturas, se pone de manifiesto en el modo de articularse las relaciones entre los docentes y sus colegas.

Idea principal 6. ¿por qué la forma preocupa al autor?

A través de las formas de las culturas de los profesores se realizan, reproducen y redefinen los contenidos de las distintas culturas (y/o) ...los cambios en las creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores.

Comprender las formas de las culturas de los docentes es entender muchos de los límites y posibilidades del desarrollo del profesorado y del cambio educativo.

La devolución se encaró poniendo en discusión con los alumnos el propósito comunicativo del escritor. La reflexión acerca de la selección de las ideas principales del texto permitió comprobar que el autor tiene un doble propósito: explicar el fenómeno de las culturas de la enseñanza y sus dimensiones y argumentar el valor que el autor le asigna a la forma sobre el contenido en relación con el posible desarrollo del profesorado y el cambio educativo. En este sentido, las cinco primeras ideas principales conforman la parte explicativa del texto, mientras que la última idea propone la opinión del autor acerca de cómo promover el desarrollo del profesorado. Para favorecer la reflexión acerca de los aspectos observados en la generalidad del alumnado se presentó la siguiente transparencia:

Porcentajes de inclusión de las Ideas Principales

IDEA	%	IDEA	%
1	69 %	4	86 %
2	75 %	5	77 %
3	85 %	6	51 %

Con la ayuda de dichos porcentajes el entrenador pudo explicar que un número significativo de alumnos había atendido sólo a los aspectos explicativos del texto y que, por lo tanto, no había seleccionado como aspecto relevante la presentación de la tesis del autor acerca del cambio educativo. Se comentó que esta interpretación por parte de un grupo significativo de alumnos había llevado a no incluir esa información en el resumen y tampoco a tenerla en cuenta en la aplicación del texto al análisis de la situación presentada. Con esta devolución de los resultados se promovió que cada participante conociera el nivel de competencia logrado ante las consignas de la evaluación y pudiera comprender su posterior inclusión en los grupos que se formaron a los fines de la investigación. En efecto, el entrenador presentó la intervención como una oportunidad para reflexionar acerca del proceso lector y para conocer estrategias que podrían favorecer un mejoramiento de la comprensión de los textos. También se presentó y se acordó encarar una intervención enmarcada en un proyecto de investigación dialogando acerca del valor que en educación adquieren las intervenciones que pueden llevarse en un encuadre que posibilite evaluar científicamente su eficacia. El encuadre investigativo justificó la organización de los grupos. Por un lado aquél que mostraba poseer buenas estrategias de lectura y aquél que parecía poder beneficiarse de la intervención diseñada. Se explicó que este último grupo sería dividido en los grupos experimental y control. Como el grupo control no recibiría el entrenamiento se anticipó que al finalizar la experiencia tendrían la oportunidad de tener un acompañamiento en relación con sus estrategias de lectura.

Segunda fase: Entrenamiento de estrategias de comprensión (grupo experimental)

Se detallan a continuación para cada una de las sesiones presenciales las intervenciones y los recursos utilizados por el entrenador. Para facilitar la lectura se vuelven a mencionar los objetivos y contenidos presentados en el Cuadro 6.5

especificándose más detalladamente las intervenciones y adjuntándose los materiales y soportes utilizados.

1ra. Sesión

Objetivo:

- Conocer los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora y las competencias que desarrollan los buenos lectores.

Contenidos conceptuales:

- La lectura. Factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Los niveles de representación semántica y situacional. Operaciones que se ponen en juego en la elaboración de la macroestructura: las macrorreglas.
- Estructura textual y comprensión de textos de estudio: el texto narrativo, el texto expositivo y el texto argumentativo.
- Competencias que caracterizan a los buenos lectores.

Desarrollo de la sesión

Esta sesión estuvo completamente orientada a la explicación verbal de los contenidos conceptuales seleccionados y que se incluyeron por escrito en el *Módulo de Trabajo* (ver Apéndice 3)

Transparencia N° 1:

“Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros, entonces subió corriendo a su casa para buscar su pelota.”⁷

A partir de la lectura de este texto, el entrenador solicita comentarios acerca de su comprensión apareciendo referencias acerca de que Hugo es un niño, que los compañeros son sus amigos y que a todos los convoca la actividad de jugar con la pelota. Estos comentarios sirven para explicar que la representación que nos formamos de un texto incluye aspectos no expresados literalmente en el texto sino aportado por el lector.

⁷ Ejemplo tomado de: Carriedo, N. y Alonso Tapia, J. (1994). *¿Cómo enseñar a comprender un*

Transparencia N° 2:

“Cuando Hugo salió a la calle vio a lo lejos cómo se acercaban sus compañeros, entonces subió corriendo a su casa para buscar su revólver”.

Esta transparencia permite confirmar lo afirmado precedentemente en relación con el proceso de comprensión. Este nuevo texto que tiene la misma estructura sintáctica y que sólo se diferencia en una sola palabra con el anterior desencadena una representación muy diferente al anterior. Lo analizado permite aportar una definición del proceso de comprensión. Por ello el entrenador aporta la siguiente transparencia.

Transparencia N° 3:

“La comprensión de un texto es el proceso por el cual el lector construye el significado de lo que lee interactuando con el texto”

El entrenador hace referencia a la complejidad inherente al proceso de comprensión y solicita que los participantes expresen sus conocimientos acerca del mismo. Surgen comentarios acerca de la decodificación como proceso básico mencionándose que la capacidad de codificación no implica necesariamente la comprensión. Frente a la pregunta del entrenador acerca de las dificultades que implica otorgar sentido a un texto completo surge la mención sobre la imposibilidad de recordar toda la información y la necesidad del lector de iniciar la búsqueda de la información relevante. Para dar cuenta de la complejidad del proceso de comprensión el entrenador presenta la siguiente transparencia.

Transparencia N° 4:

PROCESOS QUE SE PONEN EN JUEGO DURANTE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

- 1) TRANSFORMAR UNA CADENA ORTOGRÁFICA EN UN CÓDIGO FONÉTICO
- 2) *PROCESAMIENTO LÉXICO* (RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA).
- 3) *PROCESAMIENTO SINTÁCTICO* (AYUDA A DECODIFICAR UNA CADENA LINEAL DE PALABRAS EN UNA ESTRUCTURA PROPOSICIONAL)
- 4) *ANÁLISIS SEMÁNTICO*. ELABORA EL SIGNIFICADO DEL TEXTO COMO UN TODO:

texto? Madrid: Cuadernos del ICE 10. Ediciones de la UAM.

COHERENCIA SEMANTICA LOCAL

COHERENCIA SEMANTICA GLOBAL

REPRESENTACIÓN SEMÁNTICA

REPRESENTACION SITUACIONAL (MODELO MENTAL DE LA SITUACIÓN - INTEGRACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DEL LECTOR SOBRE EL TEMA O SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA).

El entrenador sólo explica los procesos 1, 2 y 3 y anuncia que, seguidamente, analizarán algunos aportes teóricos que intentan explicar el procesamiento semántico del texto como un todo y que para ello recurrirá a un modelo teórico que ha intentado dar cuenta de los procesos mentales que tienen lugar cuando el lector intenta elaborar la representación del texto que está leyendo. Para ello presenta, a continuación, una serie de tres transparencias que ejemplifican las macrorreglas. Son presentadas por el entrenador de manera de hacer legible sólo el texto, de esta manera es posible preguntar al auditorio qué consideran que procesará la mente cuando se encuentra con un texto como el que están leyendo. Los comentarios permiten verificar que la mente elaborará lo que está escrito debajo gracias a que ha operado de una manera específica. Se presenta así sucesivamente cada macrorregla con los siguientes ejemplos⁸:

Transparencia Nº 5

Los colectivos son distintos que los coches. Por ejemplo, los colectivos son más grandes que los coches y tienen más ruedas. Además, los colectivos suelen utilizarse para el transporte público y los coches para el transporte privado. Otro ejemplo es que los colectivos son más lentos que los coches.

SUPRESIÓN-SELECCIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se suprime cada proposición que no es una condición para la interpretación de otra proposición subsecuente.

⁸ Los ejemplos de las macrorreglas fueron tomados de García Madruga J. y otros (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Madrid: Paidós.

Los colectivos son distintos que los coches

Transparencia Nº 6

A Juan le gusta más un pastor alemán que un gato. También preferiría tener un mastín español mejor que un gato. Juan ha dicho a su padre que preferiría tener, incluso, un caniche francés antes que cualquier clase de gato.

GENERALIZACIÓN

Dada una secuencia de proposiciones, se sustituye la secuencia por otra proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de la secuencia de proposiciones (un conjunto de conceptos se reemplaza por un concepto supraordenado).



A Juan le gustan más los perros que los gatos

Transparencia Nº 7

Tomás se puso en la cola para sacar la entrada. Cuando lo consiguió, se la entregó al portero y compró palomitas y una gaseosa. Al entrar a la sala se sentó en una butaca cercana al pasillo, esperó a que se apagaran las luces y prestó atención a la pantalla.

CONSTRUCCIÓN

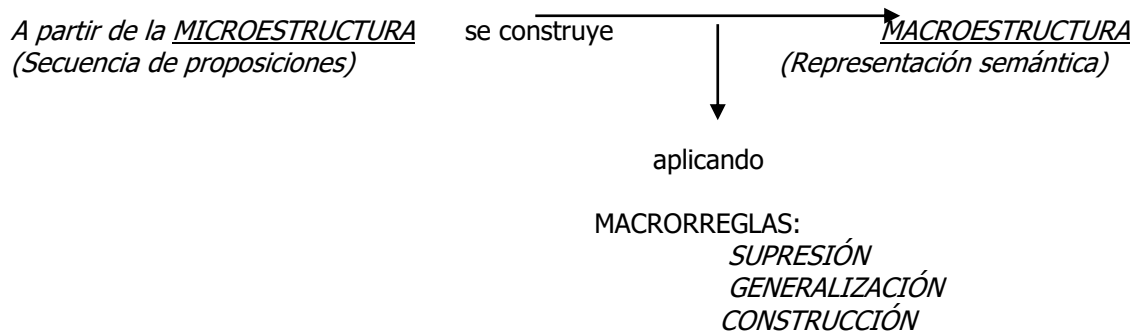
Dada una secuencia de proposiciones, se sustituye la secuencia por una proposición que denota el mismo hecho denotado por la secuencia de proposiciones.



Tomás fue al cine

A modo de síntesis del procesamiento semántico del texto el entrenador presenta la siguiente transparencia explicándose los conceptos que se introducen (micro y macroestructura)

Transparencia N° 8



A continuación el entrenador vuelve a presentar la Transparencia N° 4, esta vez completa para dar cuenta de los dos niveles de representación que se elaboran durante la comprensión (semántica y situacional), como así también explicar los esfuerzos del lector en el mantenimiento de la coherencia local y global.

Seguidamente se abordan los factores que condicionan el proceso de comprensión de los textos de estudio. Para ello, se presentan las variables que influyen desde el lector, desde el texto pero también desde el propósito que llevó al docente a la selección de dicho material textual. El entrenador explica, dialogando con los alumnos, cada uno de los aspectos incluidos en la siguiente transparencia:

Transparencia N° 9:

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRESIÓN DE UN TEXTO DE ESTUDIO

CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR	CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	PROPÓSITO DE ENSEÑANZA
Propósito de lectura Conocimientos sobre el tema Supervisión de la comprensión y estrategias para remediar los fallos de comprensión	Propósito de escritura. Estructura del texto. Vocabulario empleado. Complejidad conceptual	Objetivo de aprendizaje del docente que ha llevado a la selección del material de estudio.

A partir de la presentación anterior se centra el análisis en las estructuras textuales explicando la importancia reconocida en el proceso lector. A partir de los conocimientos previos de los alumnos se identifican las estructuras textuales básicas (narrativa, expositiva y argumentativa) pero además se mencionan las investigaciones que han aportado la descripción de los subtipos que se pueden reconocer en la estructura expositiva. Se presenta la siguiente transparencia para presentar esos subtipos y sus características esenciales que son fácilmente reconocidas por los alumnos.

Transparencia N° 1:

TIPOS DE ESTRUCTURAS TEXTUALES

1) LOS TEXTOS NARRATIVOS

2) LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

3) LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Categoría	<i>Subtipos de estructuras textuales expositivas</i>
DESCRIPTIVA	<i>GENERALIZACIÓN</i>
	<i>ENUMERACIÓN</i>
	<i>CLASIFICACIÓN</i>
	<i>COMPARACIÓN-CONTRASTE</i>
SECUENCIAL	<i>SECUENCIA</i>
	<i>CAUSA-EFECTO</i>
	<i>PROBLEMA-SOLUCIÓN</i>

Como cierre de la sesión se intenta analizar de qué manera los desarrollos abordados en la sesión impactaron en el modo de concebir las buenas competencias lectoras agregando el valor que toma el control metacognitivo que hace el lector de su propio proceso lector. Este análisis se realiza reflexionando sobre el contenido de la siguiente transparencia:

Transparencia N° 11

COMPETENCIAS DE LOS "BUENOS LECTORES"⁹

1. Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
2. Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
4. Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones triviales y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
5. Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autoverificación de una buena comprensión.
6. Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura.

Consignas de trabajo no presencial para la próxima sesión presencial:

1. *Lectura del Módulo de Trabajo para favorecer la comprensión de los aspectos abordados en la sesión.*
2. *Lectura del Módulo de Trabajo de los aspectos no desarrollados en la sesión (págs. 5 a 8).*
3. *Lectura del material de estudio (Material A, ver Apéndice B) que se trabajaría en la sesión siguiente a partir de las propuestas del material escrito (Anexo 1).*

2da. Sesión

Objetivos:

- Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar competencias de activación del conocimiento previo, de análisis de las características estructurales de los textos de estudio y de elaboración de

⁹ Tomado de García Madruga J. y otros (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Madrid: Paidós.

resúmenes con el fin de seleccionar y organizar las ideas importantes de los textos de estudio.

- Comprender y valorar la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.

Contenidos:

Conocimiento declarativo:

- Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo-explicativo/argumentativo. El texto expositivo. Tipos de estructuras textuales expositivas: la estructura enumerativa y la estructura de comparación-contraste. El texto argumentativo.

Conocimiento procedimental:

Estrategias de

- Identificación de las ideas principales de los textos de estudio:
 - ✓ Activando el conocimiento en relación con el tema propuesto por el autor.
 - ✓ Analizando el valor del *título* como ayuda extratextual.
 - ✓ Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa para identificar la tesis del autor.
- Organización de las ideas principales identificadas a través de la redacción de un resumen o esquema.
- Adecuación de la redacción del resumen o esquema al propósito de estudio o contexto de la tarea.

Desarrollo de la sesión

La sesión se orientó a presentar las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales y al análisis del material de estudio propuesto en el Anexo 1 (Material textual A. Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel. Capítulo 1. A modo de introducción ¿hacia dónde vamos? (Los materiales textuales utilizados se incluyen en el Apartado 3 Apéndice C)

Las actividades desarrolladas siguieron la siguiente secuencia:

1) Recuperación de los aspectos abordados sobre estructuras textuales en la sesión anterior y presentación de las características textuales de los textos de la formación superior en Ciencias Sociales.

Al inicio de la sesión, el entrenador recupera los aspectos abordados en relación con las estructuras textuales volviendo a presentar la transparencia trabajada en la sesión anterior. En esta sesión, el entrenador busca mencionar las características distintivas de cada una de las subestructuras expositivas recuperando las ideas que los alumnos pueden recordar de la lectura previa del Módulo de Trabajo. Luego se explican verbalmente las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales presentando el entramado expositivo- explicativo/argumentativo según los contenidos incluidos en el mencionado módulo.

Transparencia N° 1

TIPOS DE ESTRUCTURAS TEXTUALES

1) LOS TEXTOS NARRATIVOS

2) LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

3) LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS

<i>Categoría</i>	<i>Subtipos de estructuras textuales expositivas</i>
<i>DESCRIPTIVA</i>	<i>GENERALIZACIÓN</i>
	<i>ENUMERACIÓN</i>
	<i>CLASIFICACIÓN</i>
	<i>COMPARACIÓN-CONTRASTE</i>
<i>SECUENCIAL</i>	<i>SECUENCIA</i>
	<i>CAUSA-EFECTO</i>
	<i>PROBLEMA-SOLUCIÓN</i>

2) Abordaje de estrategias de identificación de las ideas principales del texto seleccionado a partir de lo planteado por el Anexo 1. Este material presenta dos apartados y una pregunta final que se trabajan en esta sesión de la siguiente manera:

2.a. *Análisis de los aspectos extratextuales y activación del conocimiento previo.* Lectura conjunta del primer apartado del Anexo 1. El entrenador propone la discusión a partir de las preguntas que allí se plantean en relación con el título del libro y con la decisión del autor de presentar la Introducción como primer Capítulo del texto. Esta reflexión sirve para presentar el valor de los títulos como anticipadores del tema a tratar. También se activan los conocimientos previos que, en este caso, se orientan a reflexionar sobre lo sugerido por el título del texto: la relación entre estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Los comentarios de los alumnos se orientan a mencionar la profunda crisis por la que atraviesa el país y los desafíos que le cabe al Estado en el sostenimiento de un proyecto educativo nacional.

2.b. *Análisis estructural del capítulo.* Para el desarrollo de este análisis el entrenador propone las siguientes actividades:

- ✓ Lectura conjunta del texto y modelado del proceso de comprensión de organización de las ideas tomando como indicador el tipo de estructura textual: las ideas introductorias, las ideas que funcionan como premisas del argumento que se intenta presentar (organización de las mismas a través del entramado de las estructuras de enumeración y de contraste), la idea final que presenta el argumento o tesis del autor.
- ✓ Lectura conjunta del Anexo 1 (segundo apartado) que sistematiza por escrito el análisis estructural antes desarrollado. Distinción entre la lógica argumentativa del autor y la secuencia textual.
- ✓ Lectura del esquema que presenta las ideas del capítulo y sus relaciones en función análisis estructural realizado. (Anexo 1, página 2).

3) Organización de las ideas principales en esquemas o resúmenes

3.a. Este momento de la sesión tiene el propósito de reflexionar acerca de la función que los resúmenes o esquemas tienen como organizadores de la lectura en contextos de estudio. Para ello, el entrenador presenta cinco opciones de resúmenes o esquemas del

capítulo analizado con la consigna de seleccionar la producción que mejor representa la macroestructura del capítulo trabajado en la sesión. Solicita que la reflexión se haga en pequeños grupos para encarar una posterior puesta en común. El material con los ejemplos presentados para a discusión es el siguiente:

¿Cuál de las siguientes producciones consideran que cumple más acabadamente la función de organizar la ideas principales del texto? (*Justifiquen la respuesta*)

Capítulo 1 – A modo de Introducción: ¿hacia donde vamos?

(Filmus, D. (1996) Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y Desafíos. Editorial Troquel. Buenos Aires).

Resumen N°1:

En las últimas décadas del siglo XX asistimos a un conjunto de transformaciones económico-sociales y culturales tan vertiginosas, complejas y contradictorias que nos exigen generar nuevas categorías de análisis para dar cuenta del impacto que tienen en todos los órdenes de la vida social. Por ello, es evidente que dichas transformaciones también exigirán modificaciones sustanciales en la relación que actualmente se establece entre el Estado, la sociedad y el sistema educativo. La dirección que se proponga a esta nueva articulación condicionará la posibilidad de generar estrategias que permitan construir sociedades donde el progreso se complemente con crecientes niveles de bienestar, justicia e igualdad.

Resumen N°2:

En los últimos tiempos se observan transformaciones económicas, sociales y culturales tan profundas que es necesario analizar cómo impactan en la vida social. Estas transformaciones son en muchos casos paradójales porque los avances o cambios van acompañados de consecuencias negativas o contradictorias que profundizan la complejidad de la situación. Por ello, se hace necesario promover una nueva articulación entre el Estado, la sociedad y el sistema educativo que posibilite la construcción de sociedades donde el progreso vaya acompañado con niveles crecientes de bienestar, justicia e igualdad.

Esquema N° 1

¿Por qué las transformaciones de la realidad actual son contradictorias?	
Caen los muros y barreras entre las naciones.	Se amplía la brecha en el nivel de desarrollo de los pueblos.
Creciente globalización económica y cultural.	Fuerte presencia de las demandas vinculadas al afianzamiento de individualidades regionales.
Se disipan los peligros de una guerra mundial.	Emergen nuevas caras de la violencia: intolerancia y fundamentalismos.
Avances científico-tecnológicos en todos los campos del conocimiento.	Efectos no deseados que atentan contra la sustentabilidad ambiental del planeta.
Se recupera en nuestra región la vigencia de las instituciones democráticas.	Falta de democratización de acceso a bienes y servicios por parte del conjunto de la ciudadanía.
Se modifican los sistemas productivos y formas de organización de la producción	Persistente expulsión de trabajadores del mercado laboral.
El conocimiento, la ciencia y la capacitación pasan a ser la estrategia para el crecimiento de un país.	Menor capacidad del sistema educativo para responder a las nuevas demandas.

Esquema N° 2:

CAPÍTULO 1	
<i>¿Hacia dónde vamos en la relación Estado, sociedad y educación?</i>	
En las últimas décadas asistimos a un conjunto de transformaciones económico-sociales y culturales vertiginosas, complejas y contradictorias que exigen generar nuevas categorías de análisis.	
Lo paradójico y contradictorio de la realidad actual:	
Caen los muros y barreras entre las naciones.	Se amplía la brecha en el nivel de desarrollo de los pueblos.
Creciente globalización económica y cultural.	Fuerte presencia de las demandas vinculadas al afianzamiento de individualidades regionales.
Se disipan los peligros de una guerra mundial.	Emergen nuevas caras de la violencia: intolerancia y fundamentalismos.
Avances científico-tecnológicos en todos los campos del conocimiento.	Efectos no deseados que atentan contra la sustentabilidad ambiental del planeta.
Se recupera en nuestra región la vigencia de las instituciones democráticas.	Falta de democratización de acceso a bienes y servicios por parte del conjunto de la ciudadanía.
Se modifican los sistemas productivos y formas de organización de la producción	Persistente expulsión de trabajadores del mercado laboral.
El conocimiento, la ciencia y la capacitación pasan a ser la estrategia para el crecimiento de un país.	Menor capacidad del sistema educativo para responder a las nuevas demandas.
<p><i>Conclusión-respuesta a la pregunta:</i> <i>Las transformaciones tan profundas de la sociedad actual exigen modificaciones sustanciales en la articulación Estado, sociedad y sistema educativo. La dirección que se proponga a esta nueva articulación condicionará la posibilidad de generar estrategias que permitan construir sociedades más justas.</i></p>	

Esquema N° 3:

Filmus → relación estado-sociedad-educación →

La coyuntura actual requiere reformular esta relación para favorecer la construcción de sociedades donde el progreso vaya acompañado de equidad y justicia.

La discusión que se realizó en el grupo permitió abordar varios aspectos. Todos los grupos parecían coincidir en la inadecuación de los Esquemas 1 y 3. Se los calificó de incompletos. Los alumnos señalaron que en el esquema 1 están ausentes los aspectos argumentativos del texto y que el 3 se dirige a la conclusión, pero la expresión "la coyuntura actual" es poco explicativa de la situación a la que se refiere. Las otras producciones dieron lugar a discusiones acerca del estilo personal de organizar la información de estudio. Algunos recurren a los esquemas, otros, a los resúmenes. Este comentario permitió al entrenador abordar la diferencia fundamental entre ambos: la dificultad que el resumen encierra al plantear las exigencias que la redacción de un texto impone. Un grupo identifica el Esquema 2 como la mejor producción, la mayoría de los grupos critican el exceso de información de esa producción y señalan el Resumen N° 2 como la mejor opción. Esta discusión permitió al entrenador comentar la relación entre memoria y comprensión señalando que la selección de demasiada información recarga el sistema y no permite profundizar el análisis jerárquico de la información que es lo que posibilita elaborar la macroestructura. También se señaló el valor agregado del Resumen N° 2 en relación con el 1 en la medida que el primero, al parafrasear las ideas principales seleccionados, favorece el recuerdo de la información. No obstante, el entrenador cierra la discusión señalando un olvido: la consigna no incluía el contexto de realización del resumen o esquema. Para analizar la importancia del objetivo de la tarea en un contexto de estudio determinado, el entrenador presenta para la discusión en pequeños grupos la actividad que se presenta a continuación.

4) Adecuación de la elaboración de esquemas o resúmenes al propósito de estudio o contexto de la tarea

El entrenador presenta la siguiente actividad:

¿Mantendrían la misma elección teniendo en cuenta las siguientes situaciones?

Situación N° 1

Pedro es un alumno de la Licenciatura en Gestión. El profesor a cargo de la asignatura Estado, Sociedad y Educación dio la consigna de organizar la lectura del libro de Filmus por grupos. Cada grupo abordaría la lectura de un capítulo para presentarlo oralmente. Esta presentación debía ir acompañada de un resumen para entregar a los compañeros.

¿Cuál de los cinco resúmenes consideran que debería presentar Pedro?

Situación N° 2

Graciela está haciendo un trabajo sobre el impacto producido por la postmodernidad. Está tratando de buscar diferentes fuentes bibliográficas al respecto. Su amiga, Diana, le comenta que en la introducción de un libro de Daniel Filmus aparecen sintética y claramente presentadas las contradicciones que podemos observar en las actuales transformaciones sociales. Graciela le pide prestado el libro a Diana por unos días para leer la Introducción del libro. Como la enumeración presentada por el autor le parece útil para su trabajo se dispone a resumir la información que necesita.

¿Cuál de los cinco resúmenes consideran que realizaría Graciela?

Situación N° 3

Mariana debe abordar el libro de Filmus como material de estudio. Para organizarse decide resumir la información esencial de cada capítulo para recordar el contenido en el momento de fijar la información.

¿Cuál de los cinco resúmenes elaboraría Mariana?

Situación N° 4

Joaquín ha finalizado una Licenciatura en Gestión y debe presentar su trabajo monográfico final. Ha seleccionado como temática los desafíos que la crisis actual de nuestro país impone a la política educativa. Para ello se dispone a poner en discusión los aportes de diferentes fuentes bibliográficas. Antes de poner en discusión los materiales decide comparar el objetivo que ha tenido cada autor con su obra; para ello decide resumir sintéticamente el propósito que ha tenido cada autor con su obra.

¿Cuál de los cinco resúmenes elaboraría Joaquín?

En este caso, la puesta en común permite a los participantes expresar que las situaciones presentadas reclaman producciones diferentes. En este sentido el Esquema N° 2 (antes descalificado) sería la producción más adecuada para la Situación N° 1. El Esquema N° 1 se adecuaría a la Situación N° 2. Por su parte, la Situación N° 3 confirma la pertinencia del Resumen N° 2. Por último, el esquema No 3 podría corresponder a la Situación N° 4. Esta discusión permite al entrenador presentar las posibles variaciones de la tarea de resumir según el contexto de la tarea y el destinatario del resumen. Para ello se presenta la siguiente transparencia.

Transparencia N° 2

RESUMIR PARA ESTUDIAR	
<i>Resumir para mí mismo:</i>	<i>Resumir para otros:</i>
Para poder repasar el material sin volver a la fuente.	Porque no se tiene acceso al material.
Para organizar mejor las ideas.	Por la dificultad del texto (el maestro resume para los alumnos).
Para facilitar la memorización comprensiva. Para conservar la información.	Porque se ha hecho una división de trabajo entre varias personas.

5) Cierre de la sesión

En entrenador cierra la sesión proponiendo la identificación de los aspectos conceptuales explicados hasta el momento y que en la presente sesión fueron desplegados en procedimientos estratégicos de comprensión sobre los textos. Los aspectos que se mencionan son los siguientes: la interacción texto-lector y la relevancia de los conocimientos del lector en dicha interacción, la importancia del propósito de lectura o el contexto de la tarea para la selección/organización de la información importante y la atención al entramado estructural particular de los textos de las Ciencias Sociales. Por último, el entrenador vuelve a presentar la transparencia donde se presentan las competencias de los buenos lectores con la intención de identificar en el listado las competencias trabajadas.

Transparencia N° 3:

COMPETENCIAS DE LOS "BUENOS LECTORES":

1. Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
2. Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
4. Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones triviales y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
5. Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autocomprobación de una buena comprensión.
6. Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura.

Los asistentes identifican que las actividades desarrolladas apuntan, de manera total o parcial, a todas las competencias mencionadas.

Consignas de trabajo no presencial para la próxima sesión presencial:

- 1) Completar la lectura del Módulo de Trabajo y proponer su presencia como material de consulta para todas las actividades que restan durante el entrenamiento.*
- 2) Lectura del Anexo 2 que modela por escrito algunos aspectos del proceso de selección de las ideas principales de los primeros apartados de dos materiales textuales y solicita que el alumno realice independientemente el mismo proceso con el resto del material textual.*

3ra. sesión

Objetivos:

- Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar competencias de activación del conocimiento previo en relación con el tema y los conceptos que se presentan en el texto, de análisis de las características estructurales de los textos de estudio, de elaboración de esquemas o resúmenes y de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta del docente con el fin de seleccionar y organizar las ideas importantes de los textos de estudio.
- Comprender y valorar la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.

Contenidos:

Contenidos conceptuales (conocimiento declarativo):

- Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo-explicativo/argumentativo. El texto expositivo. Tipos de estructuras textuales expositivas: la estructura secuencial y la estructura de generalización.

Contenidos procedimentales (conocimiento instrumental):

- Estrategias de identificación de las ideas principales de los textos de estudio:

- ✓ Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto.
 - ✓ Analizando el valor de las ayudas extratextuales (esquemas o resúmenes).
 - ✓ Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa para identificar la tesis o propósito del autor.
 - ✓ Analizando la influencia de los objetivos y demandas de la propuesta docente.
- Organización de las ideas principales identificadas a través de la redacción de resúmenes.

Contenidos actitudinales:

- Valorar la importancia por parte del alumno de la propia supervisión del proceso de comprensión.

Desarrollo de la sesión

La sesión se orientó al tratamiento de las estrategias de selección de las ideas principales que se intentan promover en el Anexo 2 en relación con los materiales textuales B y C (ver Materiales textuales en Apartado 3 del Apéndice C). Se describe a continuación la secuencia en la que se desarrollaron las actividades.

1) La comprensión de los textos de estudio y su relación con la propuesta docente.

En la primera parte de la sesión se abordó lo que plantea el primer apartado del Anexo 2 (ver Apartado 2 del Apéndice C). Este Anexo vuelve a referirse al Módulo de Trabajo (que pasa a ser un material de consulta permanente) en relación con “las competencias de los buenos lectores” y con los factores que intervienen en la comprensión en donde se especifica la importancia de los propósitos de la propuesta del profesor.

Se remitió a los alumnos a la planificación de la asignatura Estado, Sociedad y Educación para resaltar algunos aspectos. Se adjunta a continuación la mencionada planificación.

1.- ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACION

2.- Docente

Lic. Ricardo C. Moscato

3.-FUNDAMENTACION

Este espacio curricular se propone crear un marco de reflexión acerca de las relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación en un contexto de cambios epocales globales que replantean dichas relaciones y los paradigmas teóricos hasta ahora dominantes para comprenderlas. El horizonte de lo global se ubicará en su relación con lo regional y lo local, analizando macrotendencias y desarrollando la capacidad del discernimiento para pensar en escenarios alternativos. Se insistirá en la comprensión de la íntima conexión entre sistema político, sistema social y sistema educativo, en el marco de la sociedad del conocimiento y la organización y de las actuales dinámicas de integración/exclusión social, con especial referencia al contexto nacional.

Se reforzará en este sentido una actitud proactiva, que no desconozca las decisiones éticas a partir de asumir el contexto desde el humanismo cristiano.

El Curso introduce, desde un enfoque multidisciplinario, conceptos fundamentales y permite conocer críticamente las principales matrices simbólicas de estas relaciones en función de promover alternativas creativas, encarnadas en un liderazgo educativo capaz de tomar decisiones, participar, influir y realizar políticas educativas en el área de su competencia.

Procurará presentar y profundizar las grandes cuestiones de la agenda educativa con una visión diacrónica, explicitando sus fundamentos antropológicos y teleológicos desde un compromiso con la misión evangelizadora de la Iglesia.

4.- OBJETIVOS

a.- Desarrollar competencias de conocimiento y comprensión de los macroescenarios de la educación contemporánea y de sus principales contextos, especialmente en sus dimensiones político-institucionales, socio-culturales y tecnológico-productivas, percibiendo, analizando y evaluando los distintos modelos de interrelación entre el Estado, la sociedad y la educación.

b.- Desarrollar habilidades conceptuales para comprender el impacto de los cambios en el Estado y en la política respecto a la educación y al sistema escolar en un contexto global complejo, en permanente interacción con el contexto regional y nacional.

c.- Comprender el impacto de los cambios de los escenarios socioculturales en la educación, con especial referencia a la sociedad civil y a la familia, en el marco de la sociedad del conocimiento y la información, de la nueva subjetividad mediática y de las dinámicas de exclusión social.

d.- Comprender e interpretar las demandas de los nuevos escenarios tecnológicos-productivos al sistema educativo y el replanteo de la relación educación-trabajo-empleo, contextualizadas en cambios de paradigmas y tensiones entre formación integral e instrucción de competencias, entre valores educativos permanentes y valores sociales ascendentes, entre sociedad y mercado.

e.- Identificar y evaluar los principales temas de la agenda educativa global y nacional. Desarrollar el juicio crítico a través de una reflexión sistemática sobre dichos temas y sus tendencias futuras, en función de formar criterios para la toma de decisiones en la gestión institucional y en la formulación de políticas educativas, desde un liderazgo educativo renovado en competencia profesional y compromiso eclesial.

5.- CONTENIDOS/TEMARIO

Unidad 1: MACROESCENARIOS Y TENDENCIAS

EDUCACION Y ESTADO : LA DIMENSION POLITICO- INSTITUCIONAL

Los nuevos macroescenarios epocales de la educación. Tendencias mundiales y regionales. Enfoques teóricos y paradigmas de la relación Sociedad-Educación
El escenario político-institucional y sus actores. Relación Estado-Sociedad. Globalización y crisis del Estado—Nación. Transformaciones en el Estado. La crisis de lo público y la resignificación de lo político. Nuevo concepto de ciudadanía. Políticas Públicas y Política Educativa. La educación en la nueva relación público-privado. El contexto argentino.

Unidad 2: EDUCACION Y SOCIEDAD : LOS ESCENARIOS SOCIO-CULTURALES

La educación en la era del conocimiento y la organización. El impacto de la nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre el sistema educativo.

Los imaginarios sociales y la educación. El caso argentino. La sociedad civil y la familia. Crisis de socialización y la construcción de la identidad. Subjetividad educativa y subjetividad mediática. La revalorización de la institución educativa y las tensiones desafiantes del contexto en la gestión y en el rol docente.

Unidad 3: EDUCACIÓN Y ESCENARIOS TECNOLÓGICO-PRODUCTIVOS

Redefinición de la relación Sociedad-Educación-Trabajo. Los cambios en el trabajo. El rol del mercado y de la sociedad civil. El problema de la competitividad de las naciones. El problema del desempleo y la exclusión social
La revalorización de la educación. Sobrecargas de demandas al sistema educativo. Valores permanentes de la educación y valores sociales ascendentes.

Unidad 4: LOS DESAFÍOS: ESCENARIOS PROBABLES Y ESCENARIOS ALTERNOS DE LA AGENDA EDUCATIVA.

Los principales desafíos de la educación argentina en el marco mundial y regional.
Revisión crítica de la agenda educativa global de los 90. Políticas educativas y políticas sociales. Procesos de generación, producción, ejecución y evaluación de las políticas públicas en educación. Del Estado docente a la sociedad educadora. La agenda argentina: calidad y equidad, autonomía institucional y responsabilidad, convergencia en redes y diversidad, descentralización y federalismo, formación integral y formación instrumental, libertad y regulación. Los escenarios probables y la participación en la construcción de escenarios alternos.

6.- METODOLOGIA

- Exposición Dialogada sobre contenidos básicos propuestos
- Lectura con guías
- Estudio de caso en grupos
- Trabajos prácticos breves –Cuestionarios-Debates y exposiciones grupales-

La logística necesaria para estas metodologías incluye retroproyector en todas las clases de exposición dialogada, video en algunas e impresos para los estudios de caso y cuestionarios-guías

El criterio será el de diversidad de metodologías, con espacios dedicados al manejo de información y documentación relevante, reflexión teórica y diseño de escenarios y cursos de acción por parte de los alumnos.

7.- EVALUACIÓN

- 1 Parcial integrador (escrito, presencial e individual)
- 1 Trabajo Práctico (escrito, individual , de elaboración, integrando aspectos teóricos con investigación práctica)

8.- BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA (Textos completos)

Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Buenos Aires: Troquel.

Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación*. Buenos Aires: Troquel.

García Delgado, D.(1998). *Estado, Nación y Globalización*. Buenos Aires: Ariel

En esta sesión, el entrenador busca mencionar las características distintivas de cada una de las subestructuras expositivas recuperando las ideas que los alumnos pueden recordar de la lectura previa del Módulo de Trabajo. Luego, se explican verbalmente las características estructurales de los textos de las Ciencias Sociales presentando el entramado expositivo- explicativo/argumentativo según los contenidos incluidos en el mencionado módulo. En este momento de la sesión, el entrenador propuso la discusión conjunta de lo planteado por el Anexo en relación con la propuesta docente plasmada en la planificación. De los comentarios que surgieron (referidos a diversos aspectos de la Fundamentación y de los Contenidos) el entrenador destacó especialmente aquél que hizo mención del objetivo E que refiere a la necesidad de desarrollar el juicio crítico con la intención de formar en los alumnos criterios para la toma de decisión en la gestión de las escuelas. El entrenador relacionó esta intencionalidad pedagógica con la importancia de discriminar los argumentos que fundamentan la posición de los autores de los textos de estudio. La posibilidad de hacer propios los argumentos de un autor o contra-argumentar

desde otro posicionamiento aporta a la formación de un profesional que puede intervenir contando con fundamentos que le permiten justificar las decisiones que asuma, en este caso, como directivo de una institución educativa. También se mencionaron las últimas orientaciones dadas por el profesor (una guía de estudio y anticipaciones para la próxima evaluación parcial) aclarando que serían trabajadas en la última parte de la sesión.¹⁰

2) Estrategias de selección de las ideas principales del Material Textual B

En este momento de la sesión, el entrenador encara una reflexión conjunta con los alumnos acerca del recorrido que cada participante hizo a partir de la lectura de la 2da. Parte del Anexo y de las actividades independientes que la misma propone. En relación con los aspectos extratextuales, menciona el valor del título del capítulo y de los apartados como modo de anticipar el tema y la organización elegida por el autor para el tratamiento del mismo a lo largo de todo el capítulo. También, la necesidad de estar atento a la presencia de sumarios y síntesis que, en este caso, no están presentes. En relación con la activación del conocimiento previo aparecen comentarios acerca de la necesidad de recurrir a conocimientos que, en este caso, están accesibles en los lectores.

En relación con el análisis de la estructura textual, el entrenador solicita de los participantes comentarios acerca del recorrido propuesto por el Anexo tratando de evaluar si la tarea a realizar había presentado obstáculos. Los alumnos comentaron que lo tratado por el módulo y la propuesta a trabajar habían sido claras. El entrenador refuerza verbalmente lo planteado por el Anexo en relación con el entramado estructural que presentan estos apartados, solicitando a los alumnos recurrir al Módulo de Trabajo para leer conjuntamente la presentación de las subestructuras expositivas utilizadas por el autor, en este caso (secuencia y generalización) como así también el particular predominio de lo expositivo sobre lo argumentativo de este texto en particular. El entrenador propone seguidamente organizar tres subgrupos de trabajo para que cada subgrupo analice comparativamente sus producciones de uno de los tres apartados restantes (se organiza que cada grupo analice un apartado por el tiempo disponible). En

¹⁰ En un encuentro de trabajo entre el entrenador y el profesor no sólo se acordó abordar estos contenidos en el entrenamiento sino también se evaluó la conveniencia de que el profesor señalara explícitamente este propósito de su planificación y que aparece mencionado en el Anexo 2 (No existe la intención de evaluar quién dijo qué cosa sino qué se dice y por qué se lo dice para que el alumno pueda fundamentar luego su acuerdo o no con los argumentos del autor).

el momento de la discusión el entrenador alterna la visita a cada subgrupo para participar de la discusión y promover la discusión acerca de la estructura textual. Se confirma el carácter fundamentalmente expositivo-explicativo de cada apartado con la presencia preponderante de la subestructura de generalización. Sólo uno de los apartados vuelve a recurrir a la estructura secuencial para diferenciar subperíodos dentro de ese período histórico. Cada grupo organiza un listado de las ideas principales de cada apartado que, por turno, comparten con el grupo general.

3) La selección de las ideas principales en función de la propuesta docente.

Esta parte de la sesión se orienta a que los alumnos puedan comprender cómo el proceso de selección de la información importante no sólo está condicionado por el texto sino también por el propósito del docente. Con este objetivo, el entrenador analiza oralmente y en conjunto con el grupo lo planteado por el Anexo 2 en su tercera parte en relación con el Material Textual C. Para ello presenta en una transparencia la estructura del capítulo que aparece en el Anexo para desarrollar verbalmente y con todo el grupo el modelado que propone ese Anexo:

Transparencia N° 1:

GLOBALIZACIÓN Y CRISIS DEL ESTADO-NACIÓN

A. Los límites del estado

Limitaciones a la soberanía

Debilitamiento de su capacidad integradora en lo social

Reducción de la capacidad de identificación político-cultural.

B. La globalización como fenómeno multidimensional

Creciente interdependencia entre los distintos países.

El pasaje de la forma de producción taylorista-fordista a la posfordista.

La doble emancipación del capital financiero.

C. El impacto sobre el nivel y rol del Estado.

Reformulación de los roles y niveles de gestión

Nueva conflictividad emergente

D. La globalización como proceso y como ideología.

A partir de la lectura previa de los alumnos es posible dialogar sobre la verificación de lo anticipado por el Anexo: la característica eminentemente descriptiva del texto que recurre a la estructura de enumeración de fenómenos que luego son conceptualizados. En

este momento de la sesión, el entrenador recurre a la guía de estudio entregada por el profesor para poner en diálogo el texto con el propósito del docente. Se adjunta a continuación la mencionada guía.

Guía del Profesor

EL MACROESCENARIO DE LA GLOBALIZACIÓN Y LA CRISIS DEL ESTADO *Guía de Trabajo*

LA CRISIS DEL ESTADO-NACION

- *LÍMITES DE ESTADO Y CRISIS DE LA MATRIZ ESTADOCÉNTRICA:*

- 1.- *En su autonomía e independencia decisional*
- 2.- *En su capacidad de integración social*
- 3.- *En su capacidad de identificación político-cultural*
 - *NUEVOS ACTORES DEL ESCENARIO INTERNACIONAL.*
(Organismos Internacionales, Grupos de Interés, ONG)

LA GLOBALIZACIÓN COMO PROCESO E IDEOLOGÍA

- *CRECIENTE INTERDEPENDENCIA ENTRE PAÍSES.*
- *CRECIENTES ESPACIOS DE FLUJOS: IDEAS, IMÁGENES, INFORMACIONES, PERSONAS, BIENES, DINERO.*
- *CAMBIOS EN LAS FORMAS DE PRODUCCIÓN Y ORGANIZACIÓN: DESTERRITORIALIZACIÓN, POSFORDISMO.*
- *PREDOMINIO DE LA GLOBALIZACIÓN FINANCIERA*
- *REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA: NTIC-NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN-MICROELECTRÓNICA-BIOTECNOLOGÍA.*
- *DISOCIACIÓN CRECIENTE DEL UNIVERSO INSTRUMENTAL DE LA ECONOMÍA Y DEL UNIVERSO SIMBÓLICO DE LAS CULTURAS.*
- *EL MEGADISCURSO DE LA GLOBALIZACIÓN Y LAS RESISTENCIAS LOCALES Y GLOBALES.*

CAMBIOS EN EL ROL DEL ESTADO

- *CRISIS Y REFORMULACIÓN DE ROLES Y DE NIVELES DE GESTIÓN.*
- *DEL ESTADO DE BIENESTAR, PLANIFICADOR Y EMPRESARIO AL ESTADO MÍNIMO. GESTIÓN O DESTITUCIÓN.*
- *DEL ESTADO-NACIÓN A LA REVALORIZACIÓN DE LO REGIONAL Y LO LOCAL.*
- *DE LA MATRIZ ESTADOCÉNTRICA A LA MERCADOCÉNTRICA. DE LA LÓGICA ESTATAL A LA LÓGICA DEL MERCADO.*
- *ESTADOS DE PAÍSES EMERGENTES: DEBILIDAD Y PÉRDIDA.*

Guía de Trabajo: Leer la guía y responder por escrito en no más de diez renglones cuál es el posicionamiento de Delgado en relación con la crisis del Estado en los contextos de globalización.

El entrenador dirige la discusión hacia el valor de la guía como orientadora de la selección de la información que el profesor considera relevante en relación con este material textual. En la guía aparece claramente cómo el profesor ha reorganizado los contenidos del capítulo en función de su intencionalidad, dando mayor importancia al último apartado en donde el autor plantea su punto de vista, aspecto que el profesor solicita sintetizar al cerrar la guía. En este caso, también se explicita el valor de la guía como compensatoria de la falta de "marcas" de argumentatividad que presenta el texto. Este recurso del texto, orientado a brindar a las ideas mayor carga de objetividad no facilita la identificación de los aspectos argumentativos del texto.

4ta. Sesión

Objetivos:

- Conocer las particularidades estructurales de los textos de estudio de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar competencias de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta del docente articulando los diferentes materiales textuales que se incluyen en una unidad de estudio.
- Comprender y valorar la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.

Contenidos:

Contenidos conceptuales (conocimiento declarativo):

- El valor del título como ayuda extratextual.
- Características estructurales de los textos en la formación universitaria en Ciencias Sociales: el entramado expositivo-explicativo/argumentativo.

Contenidos procedimentales (conocimiento instrumental):

- Identificar la articulación de diferentes materiales textuales en función de una unidad de estudio.

- Identificar las estrategias que es necesario activar cuando el título no cumple su función anticipatoria del tema a tratar.
- Analizar las características estructurales de los textos de estudio y el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa.
- Comparar las características estructurales de los textos de estudio y evaluar los obstáculos que genera una pobre estructuración.

Contenidos actitudinales:

- Valorar la importancia, por parte del alumno, de la propia supervisión del proceso de comprensión.

Desarrollo de la sesión

Para el desarrollo de la presente sesión se incluyeron los siguientes materiales textuales:

Material textual D. Filmus, D.(1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires:Troquel. Capítulo 4. Las transformaciones en la relación Educación-Trabajo. *Material textual E.* Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.. Capítulo 3. Calidad para todos. (véase materiales textuales en el apartado 3 del Apéndice C). Las acciones desarrolladas siguieron la siguiente secuencia:

1) La articulación de diferentes materiales textuales

1.a. Identificación de dos materiales textuales que tratan la misma temática. El entrenador remitió a la lectura de la Unidad 3 de la Planificación de la asignatura Sociedad, Estado y Educación (se adjuntó en la sesión anterior). Allí dirige la atención hacia la Unidad 3 (EDUCACIÓN Y ESCENARIOS TECNOLÓGICO-PRODUCTIVOS) y hacia el primer tema señalado (Redefinición de la relación Sociedad-Educación-Trabajo) identificando luego los dos materiales textuales que desarrollan la temática. (véase Materiales Textuales D y E en el apartado 3 del Apéndice C).

1.b. Análisis comparativo de las características de ambos materiales textuales. Se propone hacer una comparación de los aspectos extratextuales de ambos capítulos, especialmente, de la selección que han hecho los autores de los títulos y subtítulos de cada capítulo. Para

anticipaciones que es posible formular sobre el tema a tratar pueden ser más precisas. Ante este comentario, el entrenador sugiere que los alumnos expresen verbalmente qué temáticas suponen que abordará Tedesco en el apartado *Competitividad y ciudadanía*. El entrenador registra en el pizarrón los comentarios de los alumnos. Posteriormente propone la lectura individual y silenciosa de cada apartado. Al terminar la lectura, el entrenador propone reflexionar sobre lo leído. Es posible, así, profundizar la comparación: así como Filmus aborda las temáticas que claramente son enumeradas, la lectura del apartado de Tedesco permite comprobar que ninguna de las anticipaciones que habían sido verbalizadas por los alumnos se relacionan con los aspectos que efectivamente aborda el autor en su texto. La posibilidad de explicitar esta característica permite reflexionar sobre las dificultades que pueden plantearle al lector este tipo de textos con títulos que no cumplen su función específica. También, algunos alumnos mencionan la dificultad de identificar el propósito del capítulo de Tedesco y la desorientación en el proceso de selección de la información relevante. Estas reflexiones permiten al entrenador abordar las estrategias que el lector debería desplegar ante estos casos. Por ejemplo, la re-lectura del material que permitiría, en una primera lectura, precisar el tema y activar los esquemas de conocimiento relacionados con dicho tema para luego poder encarar, en una segunda lectura, el análisis jerárquico de la información. En relación con la estructuración pobre, la relectura posibilitaría ir formulando las inferencias que permitirían reponer la coherencia no propuesta por el texto. En este caso, el entrenador explica que la supervisión del proceso lector no sólo debe estar atenta a los fallos producidos por el lector, sino también a aquellos ocasionados por las dificultades del propio texto.

2) Cierre de la sesión

Atendiendo a que esta sesión y la anterior se desarrollaron en días consecutivos (en oportunidad del encuentro presencial de los alumnos) se consideró conveniente proponer una reflexión que permitiera verbalizar, a modo de síntesis, los aspectos abordados en ambas sesiones. Para guiar la reflexión, el entrenador vuelve a mostrar la transparencia que presenta las competencias de los buenos lectores.

Transparencia N° 2:

COMPETENCIAS DE LOS "BUENOS LECTORES":

1. Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.

2. Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
4. Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de autocomprensión, distinguiendo entre las cuestiones triviales y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
5. Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autocomprobación de una buena comprensión.
6. Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura.

El entrenador guía la lectura de las competencias proponiendo a los alumnos que relacionen las actividades desarrolladas en las sesiones con las competencias que se han pretendido enseñar. Los comentarios de los alumnos permiten verificar que, completa o parcialmente, todas las competencias han sido desplegadas. Atendiendo a que las actividades propuestas han demandado mayor tiempo del previsto se anticipa a los alumnos que se entregará próximamente el Anexo 3 en el cual se sistematizará lo trabajado en la presente sesión y se propondrá el tema de la intertextualidad, es decir, la relación de ambos materiales textuales en función de los propósitos de enseñanza.

5ta. Sesión (No presencial)

Objetivos:

- Aplicar de manera independiente estrategias de selección de las ideas importantes de los textos de estudio.
- Desarrollar competencias de adecuación a los objetivos y demandas de la propuesta del docente articulando los diferentes materiales textuales que se incluyen en una unidad de estudio.
- Comprender y valorar la importancia que tiene la actividad metacognitiva para el logro de una buena comprensión lectora.

Contenidos:

Contenidos procedimentales (conocimiento instrumental):

- Identificar la articulación de diferentes materiales textuales en función de una unidad de estudio.
- Identificación de las ideas principales de los textos de estudio:
 - ✓ Activando el conocimiento en relación con el tema, con el vocabulario y con la complejidad conceptual del texto.
 - ✓ Analizando los aspectos extratextuales.
 - ✓ Analizando el particular entramado de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa para identificar la tesis o propósito del autor.

Contenidos actitudinales:

- Valorar la importancia, por parte del alumno, de la propia supervisión del proceso de comprensión.

Desarrollo de la sesión

Esta sesión se llevó a cabo a través de un intercambio profesor-alumno por medio del correo electrónico y a partir del envío del Anexo 3. Este Anexo sistematiza lo analizado en la cuarta sesión en relación con la articulación de diferentes materiales textuales proponiendo, además, el proceso de selección de la información importante de los mismos. También intenta promover la práctica independiente del alumno de los procedimientos trabajados en las sesiones anteriores. Por lo tanto, el Anexo 3 incluye consignas de trabajo sobre los materiales textuales de la sesión anterior (D y E) y se agrega un nuevo material textual (F): *Material textual D.* Filmus, Daniel (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos.* Buenos Aires: Troquel. Capítulo 4. Las transformaciones en la relación Educación-Trabajo. *Material textual E.* Tedesco, J. C.(1995). *El nuevo pacto educativo.* Madrid: Anaya. Capítulo 3. Calidad para todos. *Material textual F.* Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo.* . Madrid: Anaya. Capítulo 6. La escuela total. (véase materiales textuales en el apartado 3 del Apéndice C).

El intercambio profesor-alumno a través del correo electrónico se inició a partir del envío, por parte de los integrantes del grupo experimental, de sus respuestas a las consignas de trabajo que se proponían en el Anexo 3. A partir del material enviado pudo evaluarse de qué manera los alumnos habían podido desarrollar, en forma independiente,

los procedimientos que se habían abordado en las sesiones anteriores. Se inició un intercambio con algunos de los alumnos que apuntó a que reformularan aquellos aspectos que el entrenador consideró conveniente revisar en función de los objetivos propuestos para la presente sesión. Atendiendo a la magnitud del intercambio realizado se presenta otro Apéndice (Apartado 4 del Apéndice C) en el que se incluyen algunos de los intercambios producidos en el desarrollo de esta sesión.

6ta. Sesión

Objetivos:

- Recuperar el recorrido realizado en el entrenamiento evaluando las facilidades y obstáculos que planteó la práctica independiente propuesta por el Anexo 3.
- Desplegar el análisis metacognitivo sobre el valor estratégico de los esquemas y/o resúmenes analizando la importancia de la memoria en el proceso de comprensión.
- Desplegar el análisis metacognitivo en relación con los aportes brindados por el entrenamiento.

Contenidos:

Contenidos procedimentales (conocimiento instrumental):

- Analizar el valor estratégico de resúmenes y esquemas teniendo en cuenta el propósito comunicativo del autor, el propósito de estudio y la autovaloración del lector de sus posibilidades de memoria.
- Analizar metacognitivamente el proceso llevado a cabo en el entrenamiento.

Contenidos actitudinales:

- Valorar la importancia, por parte del alumno, de la propia supervisión del proceso de comprensión lectora.

Desarrollo de la sesión

La presente sesión se llevó a cabo en dos partes. La primera parte desarrolló los contenidos del entrenamiento anticipados para este encuentro. La segunda parte propuso un cierre del proceso llevado a cabo a través de la autoevaluación de los aprendizajes

logrados durante el entrenamiento. Las actividades desarrolladas siguieron la siguiente secuencia:

1) Discusión conjunta sobre el trabajo autónomo realizado.

En la presente sesión se propuso poner en común aspectos del trabajo autónomo realizado a partir de las consignas del Anexo 3 en relación con el Material Textual F (Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya. Capítulo 6. La escuela total). Teniendo en cuenta que el Anexo 3 propone la aplicación autónoma por parte del alumno de las estrategias de comprensión abordadas en las sesiones anteriores, el entrenador propone un intercambio del proceso llevado a cabo individualmente por cada uno. Surgen comentarios acerca de la utilidad de las propuestas de trabajo porque son estrategias que ayudan a la selección de las ideas principales de los textos. También surge el comentario acerca de las características del material de Tedesco. Vuelven a aparecer, en este capítulo, las características señaladas en la cuarta sesión en relación con otro capítulo del mismo autor: son textos débilmente estructurados, por lo tanto, un funcionamiento estratégico por parte del lector oficia como compensador de dicha debilidad estructural. Aparece también la mención sobre el desafío de la intertextualidad. En este sentido, los alumnos comentan la importancia de la atención especial que es necesario brindar a los objetivos de la propuesta docente para guiar la selección y articulación de la información relevante de cada texto. Estos comentarios son reforzados por el entrevistador. Posteriormente el entrenador comparte con el grupo una selección de producciones de alumnos (Respuesta a la última consigna del Anexo 3: Elaborar un esquema o resumen del capítulo *La escuela total*). El entrenamiento no se ha propuesto para esta sesión intervenir específicamente sobre esta estrategia, sino solamente recurrir al modo espontáneo que tiene cada alumno de realizarlo para generar un espacio de reflexión acerca de la utilidad de este recurso. Se intenta promover dicha reflexión a través del análisis comparativo de las producciones entregadas. El entrenador organiza la clase en subgrupos y entrega a cada subgrupo las cuatro producciones para la discusión. La consigna es analizar la utilidad que le reconocen a cada producción en el proceso de aprender de los textos. (Se adjuntan las cuatro producciones).

En la discusión general, que se realiza luego del trabajo por subgrupos, surgen varios comentarios. Por una parte, algunos alumnos establecen la relación entre las características de la producción y el "estilo personal" dado por el modo particular que cada individuo tiene de estudiar. El entrenador pregunta qué aspectos explicarían el

hecho de que algunos eligen el resumen como organizador y otros el esquema. Algunos alumnos mencionan la injerencia de la memoria verbal o de la memoria visual. El entrenador comenta que es probable encontrar mayor predominio de alguna de esas dos formas en el funcionamiento cognitivo: se reconoce la presencia de personas que tienden a verbalizar como recurso para recordar la información, mientras que otros recurren a la visualización. La alumna autora del resumen plantea que el esfuerzo que a ella le requiere el armado del texto es algo que ayuda a la memorización del contenido. Este comentario permite al entrenador reforzar la función de estos recursos no sólo como organizadores de las relaciones significativas entre las ideas importantes seleccionadas, sino también como recursos para recordar la información. Seguidamente, el entrenador señala que el esquema resulta un recurso más accesible porque no plantea los particulares desafíos que implica la producción de un texto como lo es el resumen y pregunta acerca de las características que debería tener un buen esquema. Algunos alumnos comentan que la Producción 4 es demasiado sintética. El autor de esta producción comenta que sus esquemas funcionan como una guía cuando intenta fijar la información. El entrenador señala que esta producción implica una autovaloración positiva de las capacidades de memoria en la medida que se supone que la información no incluida en el esquema está disponible en los conocimientos del lector. La comparación de las producciones 2 y 3 plantean su particular diferencia atendiendo a que establecen relaciones entre conceptos.

Producción Nº 1 (Resumen del Cap. 6) **LA ESCUELA TOTAL**

Las alternativas del desarrollo social siempre giran alrededor de las opciones clásicas entre democracia o autoritarismo, equidad o desigualdad, libertad o dominación. La especificidad de cada etapa histórica está dada por la definición de qué, cómo y quién representa cada una de esas opciones. Una de las características de la etapa histórica actual es que todos parecen aspirar al cambio y todos lo anuncian en nombre de los mismos valores.

6.1. El agotamiento del paradigma de la modernización

La crisis de la educación está asociada al agotamiento de organización social basado en la "modernización".

El proceso de modernización (Alain Touraine) supone que existe una correspondencia estrecha entre la producción, la organización de la sociedad y la vida personal. En este proceso hay dos componentes básicos: la racionalidad y la subjetividad.

La educación constituye uno de los lugares más importantes de esta pugna entre racionalidad y subjetividad.

La escuela está sometida permanentemente a presiones para asumir las características de una institución "total", donde la función de aprendizaje compite con la

formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas que son precondiciones del aprendizaje.

La tensión entre racionalidad y subjetividad estuvo presente en todo el desarrollo histórico de la educación y de la pedagogía.

La crisis actual es la crisis de las concepciones unidimensionales de la modernidad. La modernización es entendida como la relación inestable, tensa entre la razón y el sujeto, entre la racionalización y la subjetivación, entre la ciencia y la libertad, esta relación no es conceptual sino política. *El desafío de la sociedad, de la escuela consiste en encontrar esta articulación entre racionalidad y subjetividad en el plano de una acción social, es decir, de actores sociales y no meramente de individuos aislados.*

6.2. Los fines de la educación

Una de las características del proceso de modernización fue la ruptura con la idea de fines últimos, definitivos, a los que toda acción humana debe tender a alcanzar, este proceso enfatizó las funciones. El "bien" fue concebido como toda acción de utilidad social y las instituciones debían cumplir funciones que tenderían a garantizar la racionalidad del funcionamiento del sistema. *La función básica de la educación fue preparar para el desempeño de roles.*

Los cambios en el sistema productivo, político y familiar provocaron la crisis de esta propuesta, ya no tiene capacidad para movilizar a la sociedad. La crisis de la modernización basada en el dominio de la racionalidad ha provocado la ausencia de fines, ausencia de sentido hacia el cual orientar la acción social. Uno de los rasgos característicos de la actual sociedad es la inseguridad acerca del destino de las trayectorias tanto sociales como individuales.

En la elaboración de una propuesta educativa democrática, el primer aspecto a discutir es el sentido de la acción educativa. La ausencia de sentido tiende a ser ocupada por dos propuestas que contradicen los objetivos de la modernización y la democracia: las propuestas fundamentalistas e integristas y el neoliberalismo. Frente a esto, la única opción democrática posible está dada por la articulación entre racionalidad instrumental y subjetividad, entre la lógica del sistema y las exigencias del desarrollo de la personalidad.

6.3. La escuela "total"

El modelo de la escuela tradicional ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel, porque la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete el conjunto de la personalidad y no sólo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención más personalizada.

La función de integración social de la escuela debe ser redefinida.

El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de formación de la personalidad. La escuela debe formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. La escuela deberá tender a asumir características de una institución total.

La formación de la personalidad de los jóvenes y de los futuros profesionales constituye hoy una exigencia creciente.

Asumir la formación de la personalidad como tarea educativa afecta todas las dimensiones de la institución escolar. La escuela, transformada en una "institución total", deberá definir frente a qué será neutral la escuela y frente a qué no será neutral la escuela del futuro.

El problema más importante que deberá resolver la escuela es definir cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circulante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. Por esto los métodos de enseñanza estarán enfrentados a las demandas de mayor ajuste a ritmos y diferencias personales en el desarrollo de las capacidades cognitivas.

La función social de la educación deberá ser redefinida a partir de la preparación para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Esta formación también exige una articulación entre el grupo y el individuo (miembro activo es disponer de algo propio para aportar).

Formar las capacidades de análisis y síntesis, de trabajo en equipo y de creatividad no es una tarea fácil, la construcción de las identidades y la construcción de la inteligencia son procesos exigentes (trabajo subjetivo). La pedagogía deberá resolver educativamente el problema de la motivación para el esfuerzo que requiere el proceso de aprendizaje.

La revalorización del esfuerzo afronta dos obstáculos: 1.- La expansión acelerada de la industria del entretenimiento y el ocio. El "facilismo" del entretenimiento y la ausencia de perspectivas de trabajo productivo son factores poderosos de desmotivación para el esfuerzo de aprendizaje. 2.- La competencia exacerbada como base del éxito. La motivación para el esfuerzo basada en el deseo de éxito individual frente al otro constituye una pauta de conducta culturalmente asumida por las sociedades occidentales. El desafío pedagógico consiste en promover conductas donde no el individuo sino el equipo sea el factor de éxito y donde el triunfo no signifique la eliminación de los otros.

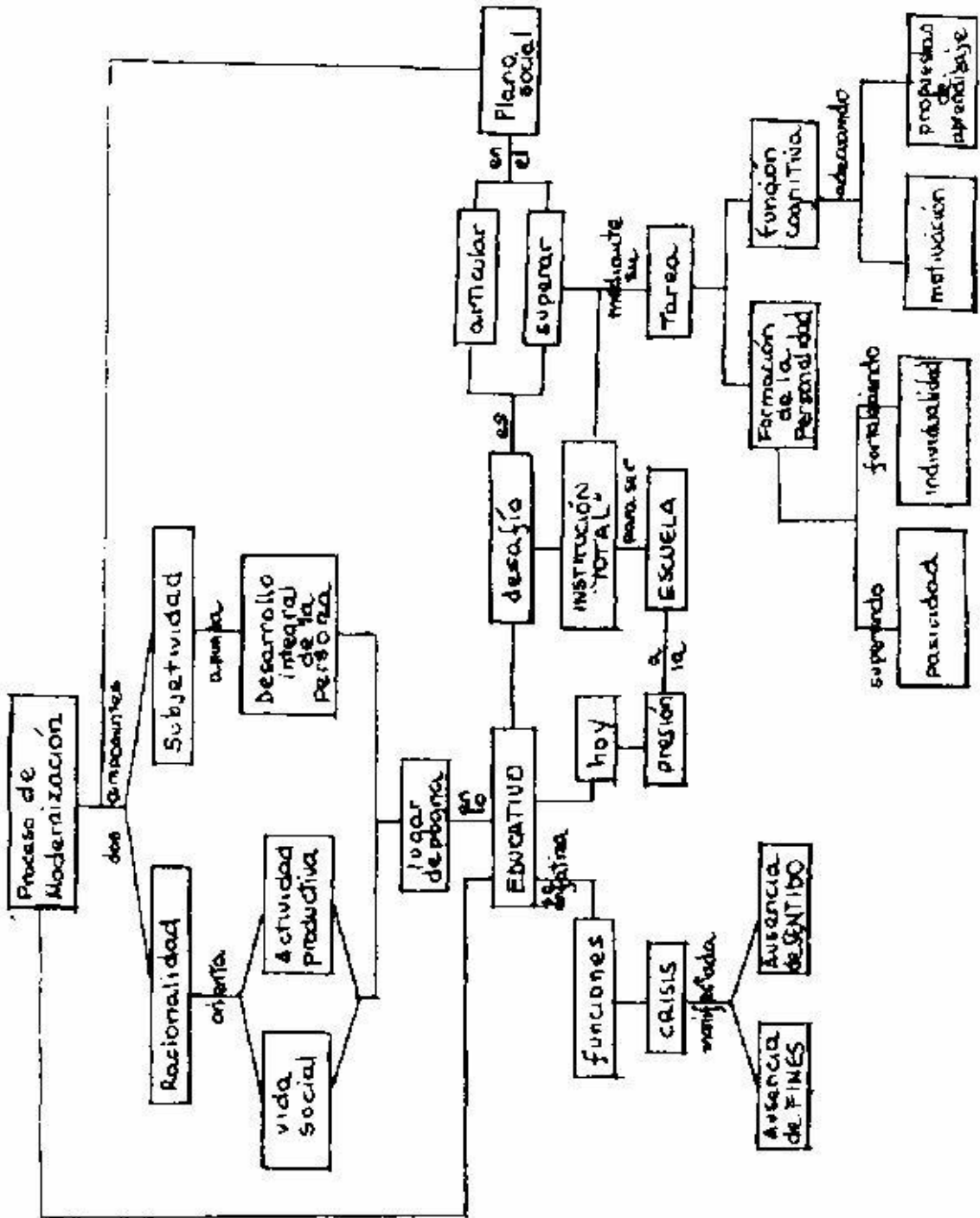
6.4. Escuela y sociedad

Ya no es posible sostener la demanda por la universalización de la educación y pretender, al mismo tiempo, que la educación sea un vehículo de movilidad social. La disociación entre años de estudios y puestos de trabajo es ya una tendencia visible en la sociedad capitalista.

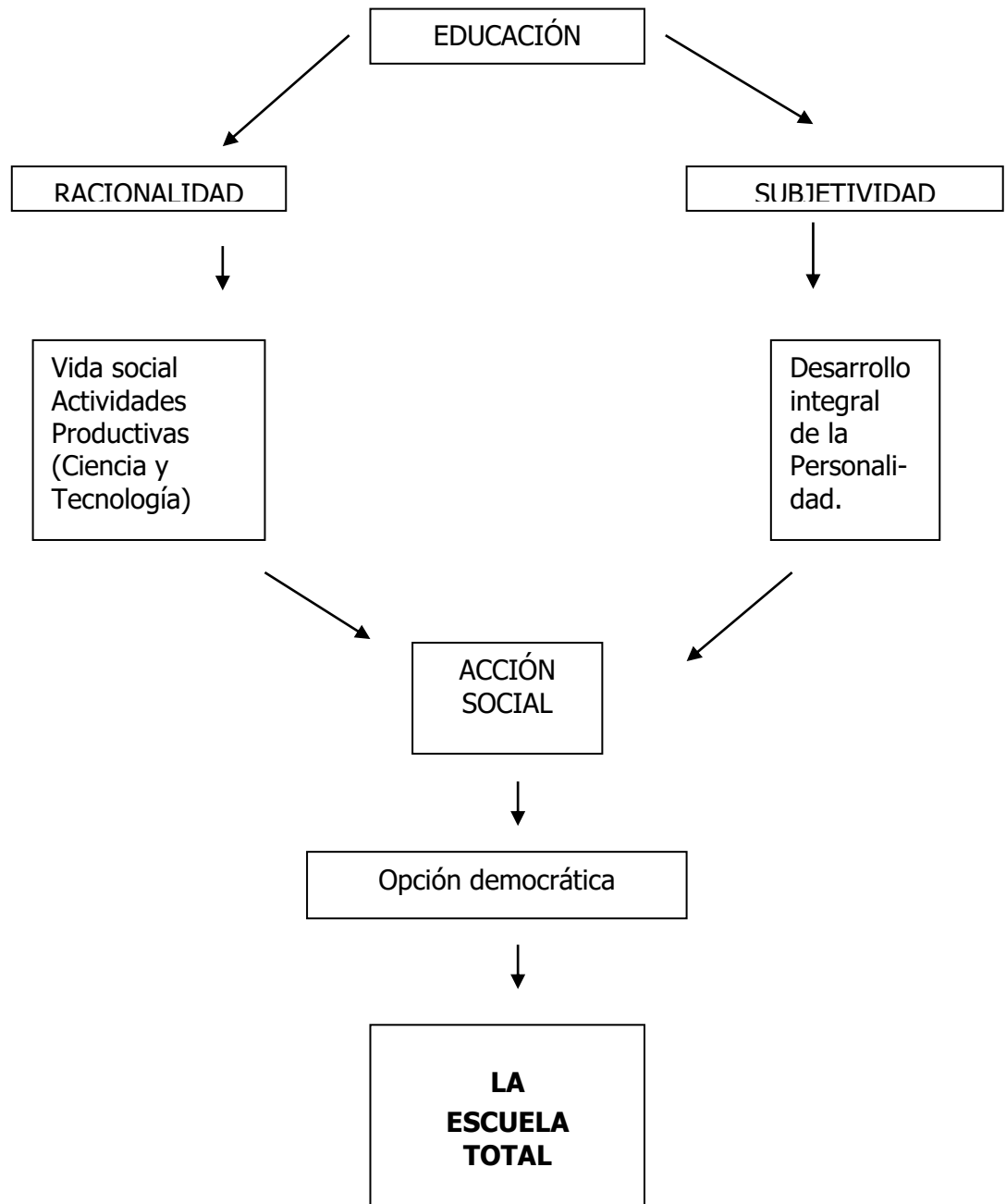
El acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.

Dos elementos contribuyen a la ruptura entre acceso a niveles superiores de comprensión de la complejidad y elitismo: 1.- De carácter cognitivo. El acceso a la complejidad implica un fuerte desarrollo de capacidades básicas, las capacidades y competencias que pueden desarrollarse en las primeras etapas de la vida, allí la universalización del acceso a la educación ya ha sido alcanzada. Promover el prestigio y la importancia de la formación básica será una de las tendencias democráticas más importantes del futuro. 2.- De carácter social. Se refiere a las tendencias demográficas que provocarán una progresiva disminución de la demanda de acceso a la educación básica, acompañada de mayores demandas de educación permanente. Esto significa que la formación básica no estará reducida a una etapa de la vida, sino que habrá permanentes oportunidades de reciclaje y actualización. Esto también implica un replanteo del concepto de obligatoriedad escolar. Si la renovación de los conocimientos y la necesidad de universalizar ciertos saberes y competencias básicas adquiere un carácter permanente, será necesario repensar el problema de la obligatoriedad escolar, que no podrá seguir ligada exclusivamente a un nivel o a una etapa de la vida.

Producción N°3 – Esquema del Capítulo "La escuela total"



Producción No 4: Esquema del Capítulo "La escuela total"



Los participantes señalan que en estos casos se ha recurrido a un mapa conceptual y comentan que observan mayor claridad en la producción N° 3. El entrenador explica las dificultades que pueden identificarse en la producción N° 2 porque se ha recurrido a la elaboración de un mapa conceptual pero sin atender a los aspectos básicos de esta producción: la relación entre los nodos a través de leyendas que identifican la

relación entre los conceptos. Esta relación entre nodo y leyenda aparece claramente en la producción N° 3 pero en la N° 2 se recuadran conceptos y relaciones sin identificar las diferencias entre ellos o con relaciones reiterativas (especialmente en los bordes del esquema). El autor de esta producción comenta que generalmente recurre a anotaciones que van produciendo un cuadro o esquema mientras estudia, pero que esa producción no se transforma en organizadora al momento de fijar o recordar la información. Atendiendo a que el objetivo de la sesión es reflexionar sobre el valor de los esquemas y resúmenes pero no intervenir sobre el mejoramiento de las competencias para elaborarlo, el entrenador cierra esta parte de la clase sintetizando que, más allá del estilo personal de cada lector, es importante tener claro el valor de estas estrategias para que cada uno pueda proponerse un uso más estratégico de las mismas. Se mencionan los siguientes aspectos: la necesidad de recurrir al resumen en determinados contextos (cuando es para otro lector o cuando no se tendrá luego acceso al texto), la particular exigencia del resumen en relación con el esquema, la función de estos recursos como organizadores del material de estudio y reforzadores del recuerdo y la utilidad del esquema al momento de establecer las relaciones significativas entre diferentes materiales textuales.

2) Evaluación y cierre del entrenamiento

El entrenador solicitó que cada alumno reflexionara acerca de los aportes que le había brindado el entrenamiento. Luego, pidió que los alumnos se organizaran por parejas para compartir la evaluación que hacían del proceso con la intención de expresarlas después al grupo general. Después, cada una de las parejas explicitó lo que habían compartido mientras el entrenador registraba en el pizarrón el aporte de los participantes. Los comentarios registrados fueron los siguientes:

- 1. Nos ofreció una manera diferente de acercarnos a los textos*
- 2. ¿Cómo es que nosotros no sabíamos esto? Lo que aprendimos es importante para nosotros pero también es esencial para nuestro trabajo docente.*
- 3. Esto nos cambió la cabeza*
- 4. Fue una situación de enseñanza muy a la medida de las necesidades nuestras.*
- 5. Fue muy útil, especialmente por estar articulado con las necesidades del estudio.*
- 6. El proceso fue muy orientador y fue muy rico el intercambio individualizado a través del correo.*

7. *A nosotros también nos llamó la atención su trabajo como profesor ¡qué trabajo exhaustivo! El material escrito fue muy orientador.*
8. *Estuvo muy bueno. Tanto que los del otro grupo primero nos gastaban porque teníamos que levantarnos más temprano y después les agarró la curiosidad al ver lo que nosotros decíamos.*

El entrenador realiza algunos comentarios en relación con lo expresado por los alumnos:

- Parece observarse a nivel general un buen aprovechamiento de la experiencia.
- El propósito fue producir cambios en las estrategias de lectura, es decir, el modo de acercarse a los textos de estudio y este objetivo parece haberse logrado.
- Se percibe que la experiencia produjo en algunos un fuerte impacto.
- El aporte que brindó el entrenamiento está relacionado con investigaciones de los últimos veinte años. Es necesario un tiempo para que estos desarrollos se integren a la formación de los docentes. De aquí se deriva el desconocimiento de estos aportes pero también la importancia de la capacitación permanente del profesorado.

Luego de realizar los anteriores comentarios cierra la sesión agradeciendo la colaboración y la buena predisposición de los alumnos, especialmente al tener en cuenta que la propuesta implicaba poner en cuestión y analizar los propios hábitos lectores.

Tercera fase: Evaluación posttest

Luego de finalizado el entrenamiento se administró la evaluación posttest a la totalidad de los alumnos. (Grupos experimental, control y A). En el Apéndice 1 se presenta el instrumento de evaluación utilizado.

2. Materiales utilizados para el trabajo no presencial:

Módulo de Trabajo y Anexos 1, 2 y 3.

MÓDULO DE TRABAJO

UNSAM – CONSUDEC
LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

TALLER EXPERIMENTAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN

La elaboración del presente módulo tiene como finalidad presentar los contenidos conceptuales que desarrollaremos durante el entrenamiento. Este material se basa en los aportes de la investigación en psicología cognitiva sobre la comprensión de textos y sobre cómo favorecer la misma en contextos de aprendizaje.

Mi intención con este material persigue dos objetivos centrales: 1) hacer un recorrido por aquellos conceptos que nos permiten comprender los procesos que se ponen en juego durante la comprensión lectora; 2) anticipar que los conceptos mencionados permitirán orientar el trabajo sobre las estrategias de selección de las ideas importantes de los textos de estudio; trabajo que encararemos durante las sesiones del programa.

El envío anticipado de este material es con la intención de que puedan traerlo para la primera sesión que será en octubre. Allí comenzaremos a trabajar con su contenido. También les anticipo que será un material de consulta para todos los encuentros posteriores. Durante el transcurso del programa irán recibiendo por Internet los Anexos 1, 2 y 3. Estos Anexos promueven el desarrollo de los contenidos procedimentales e incluyen consignas de trabajo sobre los textos de estudio que luego serán retomadas en los encuentros presenciales. No obstante, iremos personalizando progresivamente nuestros intercambios; para ello nos será de suma utilidad el recurso informático.

A través del presente módulo iniciamos el programa. Lo hacemos presentando una serie de conceptos que nos ayudarán a comprender los procesos que se ponen en juego durante la lectura

¿QUÉ ES COMPRENDER UN TEXTO?

“La comprensión de un texto es el proceso por el cual el lector construye el significado de lo que lee interactuando con el texto”

Decimos que la lectura implica un proceso en el cual el lector le otorga significado a lo que lee. En esta **construcción de sentidos** se da una permanente interacción entre el que lee y el que escribe. Por ello, cuando analizamos los factores que intervienen en la comprensión debemos tomar en cuenta al lector y al texto. No obstante, en nuestro caso, también se incluye un tercer factor: el propósito de enseñanza. En efecto, si nuestro trabajo se centra en la comprensión de **textos de estudio**, no podemos dejar de lado la intencionalidad del docente en la elección del material bibliográfico. Cada profesor

anticipa cuáles son las ideas relevantes que un texto aporta a la formación de sus alumnos. Dicha relevancia no se corresponde necesariamente con la asignada por el autor al texto.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO DE ESTUDIO

CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR	CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO	PROPÓSITO DE ENSEÑANZA
Propósito de lectura	Propósito de escritura.	Objetivo de aprendizaje del docente que ha llevado a la selección del material de estudio.
Conocimientos sobre el tema	Estructura del texto.	
Supervisión de la comprensión y estrategias para remediar los fallos de comprensión	Vocabulario empleado y complejidad de los conceptos introducidos.	

Desarrollaremos cada uno de los aspectos señalados:

PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

Es importante que un profesor explicita las razones que han llevado a la selección del material bibliográfico. Estas razones pueden ser muy variadas: acuerdo con las ideas expresadas por el autor, abordaje de diferentes puntos de vista sobre un tema, claridad y/o profundidad en la exposición, abordaje de algunos tópicos relevantes sobre un tema, etc. Como vemos, las razones de la selección del profesor pueden estar, en algunos casos, centradas en lo que "dice" el autor (todo o algo de lo que dice); en otros casos se valora más "cómo lo dice" o "quién lo dice". Es importante que el profesor explicita sus criterios de selección del material de estudio. Esta explicitación es relevante, no sólo porque clarifica aspectos del contrato pedagógico; sino también porque orienta la selección de la información relevante de los textos que deben ser estudiados por el alumno. Los modos que un profesor tiene para llevar adelante lo que aquí se propone pueden ser muy variados: la explicación verbal de objetivos para orientar el estudio, la elaboración de una guía de lectura, la formulación de una serie de preguntas o de los conceptos "claves" para el proceso de aprendizaje, etc.

CARACTERÍSTICAS DEL LECTOR

Desarrollaremos los tres aspectos señalados en el esquema:

1. Propósito de lectura. Las razones que nos llevan a acercarnos a un texto son muy variadas: distraernos, informarnos, formar una opinión acerca de un suceso, etc. En el caso de los textos de estudio, el propósito se orienta a la selección de las ideas principales del material a estudiar. Es decir, la lectura comprensiva está orientada a seleccionar la información relevante para el proceso de aprendizaje del lector.

2. Conocimientos sobre el tema. El lector interactúa con el texto y en esta interacción es fundamental lo que ya conoce acerca del contenido del texto. En relación con este contenido, no sólo se pone en juego el conocimiento del lector sobre el vocabulario utilizado en el texto, sino también sobre los conceptos introducidos. Estos aportes del lector permiten ayudar a integrar sus conocimientos previos con la información que presenta el texto.
3. Supervisión de la comprensión y estrategias para remediar los fallos de comprensión. Una de las diferencias más evidentes entre los buenos y malos lectores es la capacidad metacognitiva. En efecto, la diferencia evolutiva más claramente observable a lo largo del tiempo es la capacidad del sujeto en el uso progresivamente más activo, flexible y eficaz de las estrategias y recursos cognitivos necesarios para llevar adelante la tarea de comprensión de un texto. Por ello, es fundamental la regulación y supervisión que hace el lector de los procesos implicados en la comprensión, actividades que son de carácter estrictamente metacognitivo.

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO

Desarrollaremos los aspectos señalados en el esquema:

1. Vocabulario empleado y complejidad conceptual. Comenzamos por el aspecto más obvio: es indudable que el escritor selecciona las palabras del texto en función de su propósito y de la adecuación a la situación comunicativa. Asimismo, supone que el vocabulario seleccionado forma parte del léxico que maneja el lector. Si la distancia entre el vocabulario seleccionado por el autor y el que conoce el lector es muy grande, la comprensión se verá comprometida. No obstante, es muy probable que cualquier texto ofrezca vocablos no conocidos por el lector. Es bien sabido que el diccionario es un muy buen aliado en estos casos. Por otro lado, la utilización de vocabulario técnico o la presentación de desarrollos de una determinada disciplina, en algunas ocasiones, implican una complejidad conceptual que requiere de conocimientos previos no siempre disponibles en el lector; en este caso, será necesaria la consulta de otras fuentes para aclarar los aspectos poco claros.
2. Estructura del texto. Este aspecto se relaciona con el propósito de quien escribe. Todo autor tiene un propósito comunicativo: un periodista que debe producir una *crónica periodística*, un escritor que produce un *cuento*, un individuo que desea transmitir buenas noticias a través de una *carta* inician la tarea de producir un texto con propósitos muy diferentes. Si bien admitimos la importancia de la creatividad, los posibles discursos no son el resultado de combinaciones absolutamente libres. Existen en la sociedad convenciones acerca de cómo escribir un texto según lo que queremos comunicar. Estas convenciones conforman los llamados tipos de texto que son formas a las que el escritor recurre y cuyo conocimiento no sólo le ahorra esfuerzos, sino que también aumenta su eficacia comunicativa. Podemos afirmar que los tipos de texto presentan tantas variedades como contextos de utilización, pero la variedad se da dentro de ciertos límites, este límite está dado por la **estructura convencional** que caracteriza al tipo de texto que el escritor desea producir. Hay numerosas investigaciones que demuestran que el conocimiento por parte del lector de las formas textuales que pueden presentar los textos de estudio mejora la comprensión, el recuerdo y, por lo tanto, el nivel de aprendizaje logrado. Por ello, dedicaremos un apartado

especial en este módulo al conocimiento y aplicación de la noción de estructura textual a la comprensión de los textos de estudio.

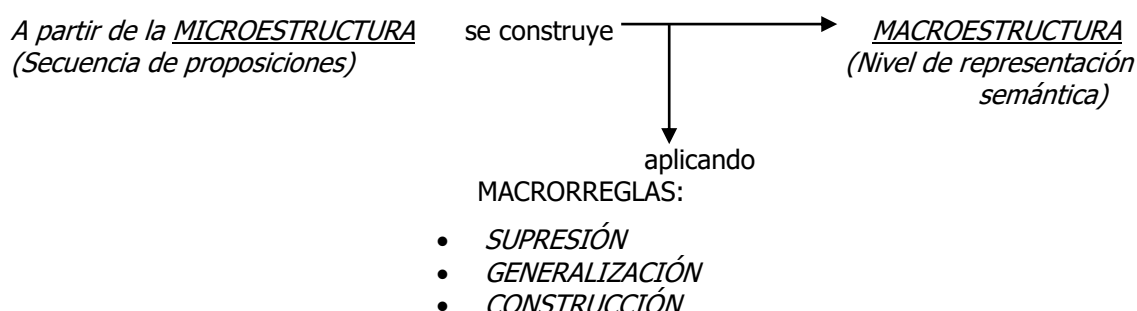
PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Leer comprensivamente es una actividad muy compleja, en la que intervienen varias operaciones cognitivas. Los procesos perceptivos se complementan con los procesamientos léxico, sintáctico y semántico. Desde el punto de vista evolutivo, el desarrollo de la comprensión lectora puede ser caracterizado por la presencia de dos fases: una primera centrada en la adquisición y dominio de las habilidades básicas de reconocimiento y decodificación de las palabras y, una segunda, más estratégica, que necesita un adecuado control metacognitivo y que se centra en la adquisición de diferentes habilidades de búsqueda y construcción de significados. En relación con esta segunda fase, los resultados de las líneas de investigación ponen de manifiesto que los buenos lectores logran: 1) conectar adecuadamente sus conocimientos previos y 2) realizar satisfactoriamente operaciones de integración semántica. Estos dos aspectos se relacionan con los dos **niveles de representación** que se construyen en el proceso de comprensión. A continuación se sintetizan sus características:

NIVEL DE LA REPRESENTACIÓN SEMÁNTICA

Esta representación implica construir el significado global del texto. Para esta construcción el lector debe formar lo que se denomina **macroestructura**. La macroestructura está formada por las macro-proposiciones que infiere el sujeto y que representan el tema o ideas centrales del texto. Para elaborar las macroproposiciones el lector aplica determinadas operaciones (**macrorreglas**) a partir de su conocimiento previo y de la información que le proporciona el texto. Estas operaciones o macrorreglas de **supresión, generalización y construcción** permiten reducir y organizar la información del texto describiendo los mismos hechos desde un punto de vista más global.

Sintetizando:



NIVEL DE LA REPRESENTACIÓN SITUACIONAL

En este nivel de representación el lector integra a los hechos descritos por el texto los conocimientos previos que posee acerca de las situaciones presentadas por el material escrito. Implica la construcción de un modelo mental de la situación.

ESTRUCTURA TEXTUAL Y COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS DE ESTUDIO

Cuando antes abordamos los factores que intervienen en la comprensión de textos, mencionamos que el conocimiento por parte del lector de las estructuras textuales favorece la comprensión pues ayuda a la selección de la información relevante del texto. En efecto, son numerosas las investigaciones que aportan la idea de que el conocimiento de la estructura textual influye en la construcción de la macroestructura. De esta forma, dicho conocimiento facilita tanto la comprensión como el recuerdo de las ideas principales; es decir, optimiza el aprendizaje a partir de textos. Hemos ya aclarado que la estructura del texto es la forma en que el autor organiza las ideas del mismo. Estas formas no son arbitrarias sino que toda producción escrita, más allá de los aspectos creativos del autor, se enmarca dentro de las formas convencionalmente aceptadas para el tipo de texto que el autor intenta producir. Si un escritor se dispone a escribir un cuento lo hará teniendo en cuenta las reglas de formación del mismo. Si bien en la literatura, los autores pueden hacer un uso desviado de estas estructuras por razones estilísticas o estéticas; no sucede lo mismo con las estructuras frecuentemente usadas en los textos de estudio.

Ya hemos mencionado que estas estructuras pueden recibir distintos nombres (tipos de texto, estructuras textuales, superestructuras), asimismo se las clasifica de diferentes formas. Vamos a presentar los tipos de textos en función del propósito que nos ocupa: favorecer la comprensión de textos de estudio. Los tipos que vamos a presentar a continuación son: el texto narrativo, el texto argumentativo y el texto expositivo. Generalmente, en los textos de estudio de una carrera superior, estos tipos textuales no aparecen puros sino entramados unos con otros. Vamos a caracterizar a cada uno de ellos intentando además analizar la forma particular en que se articulan estas estructuras textuales en los libros de estudio.

El texto narrativo

La narración es una de las formas discursivas más utilizadas. Desde el punto de vista antropológico y cultural, el hombre ha producido narraciones desde los orígenes de la humanidad. La narración se relaciona con la diferenciación y relación de experiencias en el tiempo, es decir, está conformada por una sucesión lineal de acciones. Cada una de estas acciones tienen unidades menores que se denominan núcleos de la secuencia. Por consiguiente, todo texto narrativo está constituido por secuencias de acciones que tienen una relación de solidaridad o de implicación mutua. A su vez, cada secuencia está compuesta por un pequeño número de unidades o núcleos. Pero, en un relato, no todos los núcleos tienen la misma importancia. Algunas acciones constituyen los verdaderos "nudos" o "núcleos" del relato; otras no hacen más que "llenar" el espacio narrativo que separa las acciones-nudo.

Las relaciones entre los nudos o núcleos son a la vez cronológicas y lógicas; por consiguiente, no es posible suprimir un solo núcleo sin alterar la historia o sin transformarla en otra historia. Los núcleos constituyen la armazón del relato. En cambio, entre dos nudos siempre es posible intercalar incidentes menores, descripciones, notaciones subsidiarias, etc., que se organizan alrededor de uno u otro núcleo sin alterar la secuenciación lógica. Por consiguiente, resumir un texto narrativo exige realizar una serie de operaciones básicas: establecer las secuencias fundamentales del relato, reconocer los núcleos o "acciones-nudo" de cada secuencia, suprimir las que no lo sean y

reducir las notaciones subsidiarias o secundarias no funcionales para el desarrollo de la historia. Adicionalmente, además de reconocer los núcleos o acciones nudo, es preciso identificar dentro de ella sus principales elementos narrativos: escenario, personajes, acción propiamente dicha y desenlace.

Las narraciones literarias, como el cuento y la novela, constituyen los grandes géneros épicos de la literatura y son los que congregan el mayor número de lectores. No obstante, es posible encontrar la estructura narrativa en textos pertenecientes a diversas esferas de la actividad humana. En los textos académicos, un relato constituye un recurso frecuente para ejemplificar. En el discurso histórico, el relato se manifiesta a través de las distintas formas de referir el pasado.

El texto expositivo

No es sencillo dar una definición abarcativa de lo que es un texto expositivo. Una de las funciones primordiales de un texto expositivo es presentar al lector información sobre teorías, predicciones, personajes, hechos, fechas, especificaciones, generalizaciones, descripciones, clasificaciones. Al mismo tiempo, un buen texto expositivo debe ir más allá de la simple información. Por ello, es importante que incorpore **explicaciones** y elaboraciones significativas acerca de los datos que se informan. La mayoría de los textos que circulan en el ámbito educativo y académico son del tipo EXPOSITIVO-EXPLICATIVO. Este tipo de texto se presenta como un saber construido en otro lado y ya legitimado socialmente ("*A raíz de las investigaciones científicas...*", "*Según esta teoría...*") o como un juicio que constata un saber teórico referido a un determinado ámbito de fenómenos ("*Las últimas investigaciones al respecto concluyen que...*").

Los investigadores que han estudiado la importancia que tiene el uso de la estructura de un texto expositivo para su comprensión, insisten en la necesidad de enseñar a los docentes cuáles son las formas en que los textos expositivos se presentan en los libros de estudio, es decir, conocer las categorías en que pueden clasificarse los textos expositivos. Presentamos a continuación una clasificación de los textos expositivos:

TIPOS DE ESTRUCTURAS TEXTUALES EXPOSITIVAS

(adaptado de Carriedo López, Nuria (1994) ¿Cómo enseñar a comprender un texto? Cuadernos del ICE Nº 10. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. España)

Categoría	Tipo de estructura	Características
D E S C R I P T I V A	<i>GENERALIZACIÓN</i>	Aparece cuando el autor intenta hacer una descripción de tipo general o conceptualización de un hecho o fenómeno. Normalmente estos textos siguen una secuencia deductiva, es decir, la idea principal aparece al principio del texto y todo el resto de las frases tienden bien a aclarar la idea principal o bien son una extensión de ésta. En el primer sentido, el resto de las frases explican la idea principal utilizando ejemplos o ilustraciones. En el segundo caso, cuando son una extensión de la idea principal, estas frases tienden a explicarla de una forma más detallada. Si bien se ha mostrado la eficacia de la secuencia deductiva un gran número de textos no la tienen en cuenta.
	<i>ENUMERACIÓN</i>	Esta estructura se caracteriza porque el autor lista una serie de hechos o características una detrás de la otra. Hay dos clases de enumeración: a. Específica: la lista de hechos aparece numerada. b. Inespecífica: la lista de hechos o de características aparece en forma de párrafo, sin numerar.
	<i>CLASIFICACIÓN</i>	La estructura clasificatoria en un texto aparece cuando el autor separa grupos de objetos o hace clases en función de determinadas características. Por lo tanto, en este tipo de textos suelen encontrarse agrupaciones separadas y un conjunto de características o atributos de cada uno de los grupos establecidos. Además, suelen aparecer ejemplos representativos de cada uno de los grupos.
	<i>COMPARACIÓN-CONTRASTE</i>	La estructura de comparación contraste aparece en un texto cuando el objetivo principal del autor es examinar las relaciones entre dos o más cosas o entre grupos de cosas. La comparación se realiza tanto al analizar las semejanzas como las diferencias, mientras que el contraste sólo se centra en las diferencias. En algunas ocasiones, el autor también establece grupos para analizar las semejanzas y/o las diferencias entre ellos. La idea principal está organizada en partes que proporcionan, bien la comparación, o bien el contraste.
S E C U E N C I A L	<i>SECUENCIA</i>	Describe una serie de pasos o acontecimientos ordenados en el tiempo, de tal forma que no se puede suprimir uno de los pasos sin que pierda todo el sentido del proceso descrito.
	<i>CAUSA-EFECTO</i>	La estructura de causa efecto aparece cuando el autor plantea un hecho o fenómeno del cual analiza sus causas.
	<i>PROBLEMA-SOLUCIÓN</i>	Esta estructura aparece cuando un autor plantea un problema o interrogante al que trata de dar respuestas o posibles soluciones a lo largo del texto. La idea principal de este tipo de textos suele estar organizada en dos partes: una parte de problema o de pregunta y otra de solución o de respuestas.

El texto argumentativo

Las notas editoriales, los discursos en el parlamento, los escritos de acusación o defensa en juicio, los ensayos, etc. son textos eminentemente argumentativos.

La argumentación aparece cuando el autor nos intenta convencer de una creencia u opinión dando para ello un conjunto de razones a favor de su conclusión. Por lo tanto, un texto argumentativo es el que contiene argumentos, es decir *premisas*, seguidas de *razones o explicaciones* que fundamentan las *conclusiones*. También suele aparecer algún ejemplo para apoyar las razones que se dan.

Es posible señalar algunas diferencias entre el texto expositivo-explicativo y el argumentativo: mientras que el primero se presenta como un saber legitimado socialmente, el segundo se presenta como la construcción de nuevos conceptos a partir del propio desarrollo discursivo. Mientras que el texto expositivo se propone informar, el texto argumentativo se propone persuadir. Para reforzar el contraste podemos afirmar que en la exposición se tiende a borrar toda huella o marca del sujeto que lo enuncia a fin de establecer una distancia que genere un efecto de objetividad; por su parte, en el texto argumentativo, el sujeto se manifiesta y confronta dialécticamente su opinión con la de los otros.

ESTRUCTURA TEXTUAL Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN LA UNIVERSIDAD

La tipologías antes descritas suelen presentarse en forma pura en textos sencillos, como los que se observan en los manuales o textos de estudio de púberes y adolescentes. Al respecto, las intervenciones para favorecer la comprensión lectora no han dejado de insistir sobre la importancia de enseñar a reconocer y utilizar las diferentes estructuras textuales.

Por el contrario, los textos utilizados en la formación superior tienen una mayor complejidad estructural. Generalmente los diferentes tipos de textos aparecen entramados, especialmente los textos **expositivo-explicativos y argumentativos**. A pesar de las diferencias antes descritas, ambos tipos de textos se caracterizan por tener un rasgo en común: ser la EXPOSICIÓN RAZONADA ya sea de un tema, de la solución de un problema o de la fundamentación de una opinión. Este desarrollo discursivo del razonamiento configura la base y el entramado común a ambos tipos de textos. De hecho, en el discurso académico ambas tipologías aparecen combinadas en los diferentes textos y en distintas proporciones, lo cual permite hablar del predominio de una base expositivo-explicativa o de una base argumentativa.

El predominio de lo expositivo-explicativo lo observamos cuando un autor analiza aspectos y llega a una síntesis o cuando el propósito es hacer comprensible alguna cuestión para lo cual presenta datos, hechos, causas, evidencias y saca conclusiones, síntesis y consecuencias. Asimismo, lo observamos cuando el escritor resume y comenta un trabajo con el objeto de explicar sus aportes a un determinado campo de conocimiento. En otras ocasiones explica sus propios hallazgos como consecuencia de una investigación empírica (formula el problema hipotético, explica los métodos para conducir el experimento, da los resultados, discute las conclusiones).

El predominio de lo argumentativo se observa cuando el texto intenta persuadir al lector a favor de una posición. El propósito es tratar de convencer del punto de vista

propio. En ocasiones, estos textos intentan presentar una forma textual objetiva a través de la cita de autoridades y la reducción de las marcas de inscripción del sujeto de la enunciación en el discurso.

Insistimos nuevamente sobre la idea de que el conocimiento de la estructura textual favorece la comprensión del propósito comunicativo del escritor y, por lo tanto, ayuda a la selección de las ideas importantes del texto. Asimismo, desde el punto de vista de la producción de un texto, un autor puede anticipar el uso de **señalizaciones**, es decir, palabras u oraciones que el escritor inserta en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo. Es decir, estas señalizaciones no añaden nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, sino que colaboran en la construcción de la representación semántica y situacional. Se han descrito varios tipos de señalizaciones: 1) las referidas al aspecto que venimos tratando, es decir, especificaciones de la estructura del texto; 2) presentaciones previas del contenido o de información clave que va a ser tratada inmediatamente después, mediante frases tales como "*Las principales ideas discutidas en este artículo son...*". Con estas palabras se expresa la macroestructura del texto, indicando al lector las partes importantes del mismo; 3) resúmenes o sumarios finales, palabras 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.

Las señalizaciones ayudan al lector a elaborar de manera más clara la estructura general del texto y resultan especialmente eficaces cuando el sujeto no tiene una base de conocimientos específicos sobre el tema.

LAS AYUDAS EXTRATEXTUALES Y LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DE ESTUDIO

a) Hemos mencionado que en toda situación de aprendizaje a partir de textos, existe un propósito de enseñanza que ha sido anticipado por el profesor y en función del cual selecciona los materiales escritos. Consideramos que la explicitación de los criterios de selección orienta la aproximación del alumno a los textos del estudio. Por otra parte, en algunas ocasiones puede ser útil la formulación explícita de los objetivos que se persiguen con la lectura de determinado material o el planteo de algunas cuestiones a ser resueltas a través de la comprensión de determinados textos. En estos casos hay que tener presente que la formulación de objetivos y cuestiones puede producir una mejora en el aprendizaje intencional, es decir, de los contenidos resaltados en los objetivos, a costa del aprendizaje incidental.

b) Las investigaciones sobre el efecto de los títulos u otros indicios iniciales muestran la utilidad que tienen estas ayudas extratextuales en la activación de la información contextual necesaria para la comprensión del texto subsiguiente. Los títulos actuarían como activadores previos de los esquemas cognitivos superiores necesarios para el adecuado procesamiento del texto. Si el título esclarece el tema a tratar por el autor permite establecer un vínculo efectivo entre la información supraordenada y la subordinada, pero sin esclarecer cómo las ideas supraordenadas del texto están relacionadas entre sí.

c) Otra de las ayudas extratextuales utilizadas por los escritores para la comprensión del material de estudio es la elaboración de esquemas o resúmenes. En algunos textos estas ayudas son utilizadas por el autor para introducir el texto, en otras son presentadas a modo de cierre. Estas ayudas promueven una mejor comprensión global, activando las estructuras conceptuales en las que debe ser integrado el texto.

Ahora bien, más allá de estas ayudas presentadas por el autor o por el profesor que ha seleccionado el texto de estudio para orientar la selección de las ideas principales, están los recursos que despliega el propio lector. Muchos lectores recurren al **subrayado** y a las **notaciones marginales** como modo de señalar en el texto las ideas principales. Por su parte, la elaboración de **resúmenes, esquemas** o **mapas conceptuales** cumplirían otra función en la medida que permiten encontrar las relaciones entre las ideas principales. La investigación sobre comprensión de textos ha demostrado la eficacia que tiene la elaboración de esquemas en el estudio, recuerdo y por lo tanto, aprendizaje a partir de textos. Un **esquema** organiza las relaciones entre las ideas principales de un texto presentando la información en forma esquemática y resaltando las relaciones entre las ideas principales mediante una representación analógica. Un **resumen** implica la elaboración de un texto que presenta con recursos lingüísticos las relaciones antes representadas esquemáticamente. La elaboración del resumen exige tener en cuenta todos los aspectos necesarios para la elaboración de un texto coherente. Por lo tanto, tiene un grado de dificultad mayor que el esquema porque pone en juego las competencias escritoras del lector.

Un **mapa conceptual** es un diagrama gráfico-semántico jerárquico que procura reflejar el conocimiento que ha sido incorporado en la estructura cognitiva de un sujeto, luego de haber estudiado un tema. Los mapas conceptuales surgieron como recurso a partir del modelo de Aprendizaje Significativo de Ausubel. Este modelo considera que la estructura cognitiva de un sujeto está formada por conceptos y relaciones entre conceptos ordenados en una jerarquía. Los mapas conceptuales están formados por nodos, que representan conceptos o atributos específicos del tema, y por líneas de unión entre los nodos (conexiones) que representan las relaciones que unen a dichos conceptos. Los nodos se muestran enmarcados en círculo, rectángulos, etc., y los trazos que los unen llevan una leyenda que aclara el significado de dicha relación. Para dibujar un mapa conceptual se impone que los conceptos más abarcativos e inclusores se ubiquen en la parte superior, y a medida que se desciende verticalmente, se ubican los de una jerarquía menor.

Los mapas conceptuales son especialmente útiles para elaborar las relaciones conceptuales que se establecen en el tratamiento de un tema, conocimiento al que, en la formación superior, se accede generalmente a través de la lectura de varios materiales textuales.

A MODO DE CIERRE

A través de lo trabajado hasta aquí hemos hecho un recorrido sobre los factores y procesos que intervienen en la comprensión lectora. Hemos intentado aclarar que cuando un lector se aproxima a un texto lo hace desde un rol activo. Esta actividad consiste no sólo en todos los conocimientos previos que aporta el lector, sino también porque comprender un texto implica desplegar las estrategias adecuadas para una buena comprensión; estrategias que son evaluadas por el propio lector gracias al despliegue de su actividad metacognitiva. En consecuencia, podríamos cerrar todo lo hasta aquí analizado diciendo que los "buenos lectores" pueden desplegar las siguientes competencias¹¹:

¹¹ Enumeración de competencias tomada de García Madruga, J.; Elosúa Ma. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

1. Considerar a la lectura como un proceso de obtención de significado.
2. Entender que las estrategias de procesamiento del texto pueden cambiar en función de los objetivos y demandas de la tarea.
3. Evaluar la comprensión de un texto a través del conocimiento de las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos.
4. Reconocer la necesidad de tomar una actitud activa ante el estudio, generando preguntas de auto-comprensión, distinguiendo entre las cuestiones triviales y las ideas principales y realizando esquemas o resúmenes.
5. Comprender el valor que tienen actividades como el resumen, el parafraseo del significado del texto o la capacidad de recordarlo en la autocomprobación de una buena comprensión.
6. Disponer de una variedad de estrategias dirigidas a la regulación de la lectura.

Como anticipara en la introducción, este módulo ha tenido como propósito abordar pautas y presentar conceptos sobre la comprensión lectora. Obviamente, es importante que podamos acompañar estos aspectos conceptuales con el despliegue de los procedimientos que efectivamente tendrían que ponerse en juego cuando los alumnos intentan comprender un material de estudio. Seguramente, cada alumno tiene su singular apropiación de las seis competencias con las que hemos caracterizado a los "buenos lectores". Más allá de las diferencias individuales, el programa que iniciaremos a partir de octubre apuntará a desarrollar estrategias de selección de las ideas principales de los textos de estudio. Hacia el dominio de dichas estrategias nos orientaremos con las actividades a realizar en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Carriedo N. y Alonso Tapia J. (1994) *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Cuadernos del ICE Nº 10. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- García Madruga, J.; Martín, J.; Luque, J. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, J.; Elosúa Ma. R.; Gutiérrez F.; Luque J.L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.
- Galagovsky, L.(1996) *Redes Conceptuales*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Muth Dense, K. (comp.) (1990). *El texto expositivo*. Buenos Aires: Aique.
- Stern, M. y May, B. (2000). *Texto expositivo-argumentativo*. Buenos Aires:Univ.Arg. J.F. Kennedy.

Van Dijk, T.. (1993). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.

ANEXO 1

En el presente Anexo ejemplificaremos algunos de los aspectos desarrollados en el Módulo de Trabajo en el proceso de comprensión de un material de estudio.

Material seleccionado:

Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. Daniel Filmus. Capítulo 1. A modo de introducción ¿hacia dónde vamos?

Análisis de los aspectos extratextuales y activación del conocimiento previo

En este caso el autor no utiliza sumarios introductorios o de cierre, tampoco esquemas o síntesis. En cuanto al título seleccionado hay algo que llama la atención: se incluye la introducción dentro de los capítulos del libro. En otros casos asistimos a la presencia de prólogos o prefacios que introducen de alguna manera el texto. ¿cuál habrá sido la intención del autor al otorgar a la introducción la categoría de capítulo? ¿Su intención habrá sido que no la pasemos por alto? No tenemos la oportunidad de confirmar esta hipótesis, lo que es seguro es que esta introducción nos impone una pregunta incierta "¿hacia dónde vamos?" que sólo podemos contextualizar a partir del nombre del libro: las relaciones entre estado, sociedad y educación. El ¿hacia dónde vamos? parecería referirse a los desafíos que se imponen en dicha relación a la Argentina de fin de siglo. El título del libro también habla de proceso...¿se referirá al proceso histórico de dicha relación? Estas referencias son las que, de algún modo, se activan antes de iniciar la lectura del texto: no sólo otorgamos sentidos al título del libro y a cómo es presentado el mismo sino que, además, estos sentidos activan nuestros conocimientos y opiniones respecto al tema en cuestión. En este caso, es imposible que nos desprendamos de nuestra propia ideología en relación con la articulación de las tres dimensiones en cuestión: estado, sociedad y educación. Como docentes es imposible sustraernos a dicha relación.

Análisis de la estructura textual: selección de las ideas principales

Podemos afirmar que este capítulo se organiza en tres partes:

- La primera está conformada por los tres primeros párrafos. Aquí se habla de las transformaciones a las que asiste la sociedad en las últimas décadas, transformaciones que se presentan como vertiginosas, complejas y, **especialmente, contradictorias.**
- Resalto el carácter contradictorio porque éste es el que da lugar a la segunda parte del texto: la enumeración de varios ejemplos que sirven para ilustrar ese carácter paradójico y contradictorio del devenir de la sociedad actual.
- La última parte está conformada por el último párrafo, aquí es donde se justifica el desarrollo del libro, es decir, la necesidad de analizar cuáles son los desafíos que la coyuntura actual le impone a la relación entre estado, sociedad y educación.

A través de este capítulo podemos ejemplificar lo analizado en el módulo en relación con las estructuras textuales (particularmente el entramado de las estructuras argumentativas y expositivo-explicativas). En este caso hay un **argumento** que se intenta justificar: *la necesidad de analizar las modificaciones sustanciales que se imponen en la relación entre estado, sociedad y educación; análisis que no es ingenuo en la*

medida que condiciona la posibilidad de construir sociedades con crecientes niveles de bienestar, justicia e igualdad. Ahora bien, ¿qué recursos utiliza el autor para persuadirnos de la necesidad de analizar cuáles son los nuevos desafíos que se imponen a la relación entre estado, sociedad y educación para lograr sociedades más justas? En este caso, el autor **explica** la coyuntura particular de las sociedades en este fin de siglo y el recurso que utiliza para desarrollar dicha explicación es la **enumeración** de las características de la sociedad actual y su **contraste** con los aspectos paradójales. En síntesis, podríamos afirmar que el autor se ha valido de la enumeración de las características contradictorias de la sociedad de hoy para argumentar a favor de un análisis de las relaciones entre estado, sociedad y educación; análisis que debería llevarnos a un posicionamiento que dirija la construcción de una sociedad más justa.

Lo hasta aquí analizado nos permitiría esquematizar la estructura del capítulo. Nótese que en el esquema que figura a continuación seguimos la secuencia del texto; mientras que en el análisis realizado en el párrafo anterior seguimos la lógica argumentativa del autor.

CAPÍTULO 1 <i>¿Hacia dónde vamos en la relación Estado, sociedad y educación?</i>	
En las últimas décadas asistimos a un conjunto de transformaciones económico-sociales y culturales vertiginosas, complejas y contradictorias que exigen generar nuevas categorías de análisis.	
Lo paradójal y contradictorio de la realidad actual:	
Caen los muros y barreras entre las naciones.	Se amplía la brecha en el nivel de desarrollo de los pueblos.
Creciente globalización económica y cultural.	Fuerte presencia de las demandas vinculadas al afianzamiento de individualidades regionales.
Se disipan los peligros de una guerra mundial.	Emergen nuevas caras de la violencia: intolerancia y fundamentalismos.
Avances científico-tecnológicos en todos los campos del conocimiento.	Efectos no deseados que atentan contra la sustentabilidad ambiental del planeta.
Se recupera en nuestra región la vigencia de las instituciones democráticas.	Falta de democratización de acceso a bienes y servicios por parte del conjunto de la ciudadanía.
Se modifican los sistemas productivos y formas de organización de la producción	Persistente expulsión de trabajadores del mercado laboral.
El conocimiento, la ciencia y la capacitación pasan a ser la estrategia para el crecimiento de un país.	Menor capacidad del sistema educativo para responder a las nuevas demandas.
<p><i>Conclusión-respuesta a la pregunta:</i> <i>Las transformaciones tan profundas de la sociedad actual exigen modificaciones sustanciales en la articulación Estado, sociedad y sistema educativo. La dirección que se proponga a esta nueva articulación condicionará la posibilidad de generar estrategias que permitan construir sociedades más justas.</i></p>	

Habiendo llegado a este punto valdría la pregunta:

¿Cómo organizaríamos un esquema o un resumen del capítulo?

Es decir ¿qué ideas principales seleccionaríamos para organizar un esquema o un resumen? Avanzaremos sobre las posibles respuestas a la pregunta en nuestro segundo encuentro presencial de octubre.

ANEXO 2

A través de este material intentaremos retomar el análisis sobre los textos de estudio para favorecer su comprensión. Este material también se refiere al Módulo de Trabajo pues intenta desarrollar, a nivel procedimental, los aspectos que en dicho módulo fueron presentados conceptualmente.

En esta oportunidad nuevamente intentaremos desplegar las competencias que caracterizan a los "buenos lectores" a través del trabajo sobre bibliografía obligatoria de la carrera. (Como lo hicimos con el Cap. 1 del libro de Filmus). También en esta oportunidad trabajaremos sobre el material de la asignatura Estado, Sociedad y Educación.

1ra. Parte – La comprensión de los textos de estudio y la propuesta del docente

Les propongo que releen las competencias de los "buenos lectores" en la página 9 del módulo y el cuadro de la página 2 sobre los factores que intervienen en la comprensión de textos de estudio.

Uno de los factores está relacionado con el propósito de enseñanza del docente. Este aspecto lleva a que el alumno pueda comprender (competencia N °2) que el procesamiento del texto está enmarcado en los objetivos y demandas de la tarea. Es obvio para todos que el propósito es aprender a partir de los textos. No obstante, sería conveniente precisar aspectos de "las demandas de la tarea". Dentro de estas demandas están las especificaciones del encuadre de trabajo del docente, a saber:

- la re-selección de la bibliografía obligatoria que el Prof. Moscato realizó para la evaluación parcial del mes de noviembre.
- la guía de trabajo que el profesor entregó en el encuentro de septiembre que define información considerada relevante para la propuesta de la cátedra y que, por lo tanto, ayuda a la selección de las ideas importantes de los textos. (retomaremos su análisis en la tercera parte del presente Anexo).
- la especificación de un propósito docente: interesa la lectura de los textos para comprender y relacionar las "tesis" de los autores en el análisis de los fenómenos y poder tomar una actitud crítica frente a las mismas. (No existe la intención de evaluar quién dijo qué cosa sino qué se dice y por qué se lo dice para que el alumno pueda fundamentar luego su acuerdo o desacuerdo con los argumentos del autor).

Teniendo en cuenta las demandas de las tareas antes descritas abordaremos la comprensión de materiales obligatorios para la evaluación parcial de noviembre.

2da. Parte – Análisis de un material de estudio.

Teniendo el Módulo a disposición, vamos a analizar el Capítulo 2 del libro de Filmus. El trabajo será encarado desplegando las competencias de los "buenos lectores": teniendo en cuenta el contexto de la tarea, tomando conciencia de si el texto activa conocimientos previos que tenemos a disposición, analizando la estructura textual (tomando en consideración aspectos extra e intratextuales), seleccionando la información relevante y organizándola en esquemas o resúmenes.

Análisis de los aspectos extratextuales

Tomar en cuenta los aspectos antes mencionados requiere ir monitoreando los mismos durante el desarrollo de la tarea. El título del capítulo anticipa claramente el tema que el autor piensa desarrollar, si hojeamos el capítulo y leemos los títulos de cada apartado comprenderemos que la aproximación histórica que realiza el autor implica un desarrollo de las etapas que marcan una particular relación entre el estado, la sociedad y la educación. Nuevamente con este capítulo comprobamos que el autor no hace uso de recursos extratextuales como sumarios al iniciar el capítulo o síntesis al finalizarlo, tampoco introduce cuadros o esquemas que organicen el contenido que se va tratando.

Activación del conocimiento previo

Es necesario señalar que la lectura del capítulo en cuestión activará en cada uno de ustedes conocimientos previos diferentes:

1. Por un lado se pondrán en juego los conocimientos que tengamos de algunos sucesos históricos de nuestro país (tal vez sea necesario preguntar a algún profesor de historia o consultar algún libro, aunque los sucesos presentados probablemente sean de conocimiento de todos). En otros casos las referencias históricas nos llevarán a momentos vividos personalmente; es muy posible que la lectura lleve a relacionar experiencias personales (por ej., en qué momento de los presentados por el autor cursamos nuestros estudios primarios, secundarios o universitarios).
2. También está el conocimiento que necesitamos activar para comprender las palabras usadas por el autor. A este nivel es probable que el texto no plantee ningún desafío.
3. Un conocimiento sobre el que me interesa particularmente intervenir es sobre el análisis de la estructura textual usada por el autor. Le dedicaremos el siguiente apartado.

Análisis de la estructura textual del capítulo

Este aspecto es el que está desarrollado en el módulo. Hemos planteado que los textos de estudio en la formación superior presentan un modo particular de articulación de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa (también presentamos las posibles formas estructurales de los textos expositivos). Ese modo particular de articulación nos puede mostrar diferentes niveles hacia el predominio de lo expositivo o de lo argumentativo. ¿Cómo está estructurado este capítulo? Al inicio del último párrafo del primer apartado (pág. 14) el autor nos dice que el objetivo del capítulo es analizar brevemente el papel que han ido desempeñando los sistemas educativos en nuestro país con el fin de que esta información pueda ser tenida en cuenta en el tipo de articulación entre Estado y sociedad que se piensa proponer en los últimos capítulos del libro. Este dato nos orienta hacia una estructura expositivo-explicativa de los diferentes momentos históricos. Obviamente, es válido anunciar que en la descripción de cada momento histórico, el autor recurrirá a los argumentos que según su parecer definen la particular articulación del Estado, la sociedad y la educación en cada momento histórico.

Teniendo en cuenta este dato dado por el autor y nuestro conocimiento de las estructuras textuales podemos conocer que el autor describe una secuencia de

acontecimientos ordenados en el tiempo. Por lo tanto, es posible que la estructura secuencial se entreme con alguna de tipo descriptivo: conceptualización sobre algún hecho o enumeración de las características de cada uno de los momentos.

En base a lo antedicho podemos anticipar la siguiente organización, tomando como referencia el título asignado a los apartados:

CAP. 2: ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: una aproximación histórica

1. *El estado oligárquico liberal: la función política de la educación.*
2. *El estado benefactor: educar para el crecimiento económico.*
3. *Crisis del estado benefactor: recuperación de lo político como función de la educación*
 - *Educar para la liberación*
 - *Educar para el orden*
 - *Educar para la democracia*
4. *El estado postsocial.*

En la organización antes presentada se ve claramente cómo el autor ha secuenciado momentos históricos que serán luego descriptos en sus características. Tal vez les surjan a ustedes algunas preguntas:

¿Qué utilidad tiene la reflexión de estos aspectos? El conocimiento de la estructura textual ayuda a seleccionar la información importante y a organizarla, por lo tanto, también favorece el recuerdo.

Si analizamos el contenido del capítulo vemos que la organización antes propuesta pasa por alto los dos primeros apartados. ¿no hay información relevante en ellos? Aquí es donde es oportuno recuperar la idea de que la relevancia de la información está determinada por el propósito de lectura. Recuerden que están estudiando una materia que propone variados materiales bibliográficos, recuerden además el propósito explicitado por el mismo autor. Éstas son pautas que permitirían ir directamente al punto 2.2.

Si nos centramos en cada apartado es posible hacer un análisis estructural de cada uno. En el apartado 2.2 (páginas 16 y 17) el autor hace una introducción al tema y desarrolla fundamentalmente una idea ¿cuál es esa idea?

En la página 7 del módulo mencionamos las señalizaciones que los autores realizan para indicar aspectos importantes de lo que vienen tratando, es decir, aspectos de la macroestructura del texto. En el penúltimo párrafo de la página 17 el autor recurre a una cita de Delgado para sintetizar a partir de allí el contenido del apartado. Es decir, se ayuda al lector a seleccionar las ideas principales. En este caso, describir la particular relación Estado-sociedad en nuestro país y Latinoamérica y su contraste con los países centrales (generalización-contraste). La idea podría formularse así:

En la conformación de los Estados latinoamericanos, la injerencia Estatal en muchos órdenes de la vida social fue su característica distintiva. El Estado determinó fuertemente a la sociedad. Mientras que en los países centrales la sociedad tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público, en nuestro país no se liberó de una fuerte determinación. Con esta impronta surgió el Estado en la región y ésta fue una de las características distintivas de la relación Estado-sociedad-educación durante el siglo pasado: en cada período histórico los modelos educativos se dirigieron a atender las prioridades sociales definidas por quienes conducían el aparato estatal.

A partir de este momento, sería necesario seleccionar las ideas importantes que permitan describir cada uno de los períodos históricos que identifica el autor.

Comencemos por el Estado oligárquico-liberal. En este apartado también el autor aporta un último párrafo de síntesis ¿es suficiente el contenido de este párrafo para sintetizar la información que nos permite presentar las características del Estado oligárquico-liberal? Tal vez, convendría incorporar información más explicativa. Podríamos distinguir inicialmente dos partes en este apartado: la que desarrolla los aspectos más explícitos de la política educativa del Estado de ese momento y los propósitos menos explícitos de la política (lo económico). Estos aspectos no están evidentemente indicados en el texto. El punto de separación de los dos aspectos es el "Sin embargo" del último párrafo de la página 19. (El autor podría haber señalado explícitamente el tratamiento de estos aspectos. Como no lo hizo queda a cargo del lector poder identificarlos). En verdad el autor los menciona luego de haberlos tratado, cuando en el tercer párrafo de la página 20 dice "Al margen de las funciones manifiestas y latentes..." como modo de introducir un tercer aspecto. Es decir, el apartado trata tres aspectos.

Vamos entonces a integrar estos tres aspectos:

(1) Argentina integró el grupo de países de "modernización temprana" por estar menos marcada por la etapa colonial y más influenciada por una larga y heterogénea inmigración europea. Esta heterogeneidad y fluidez social exigió una presencia más importante del Estado como agente integrador y hegemónico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio estado. Esto no implicó una apertura del poder público a los nuevos sectores sociales porque la participación política era muy restrictiva.

*(2) **Sin embargo**, más implícitamente también la educación jugó un papel en lo económico en un doble sentido: 1) la estructura escolar permitió generar un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes y 2) una estructura y un curriculum excesivamente centralizados contribuyeron a que el proyecto económico agroexportador adquiriese rápida hegemonía en todo el país.*

(3) Al margen de estas intenciones, los sectores medios encontraron en el sistema educativo una alternativa eficaz para aumentar sus posibilidades de participación. Sin embargo, en el movimiento obrero las primeras reacciones no fueron similares pues predominaban las concepciones anarquistas, aspecto que llevó a que los sindicatos plantearan una educación alternativa. En síntesis, en esta etapa el Estado estuvo signado por la contradicción entre los ideales del liberalismo (plasmados en la ley 1420) y un modelo político, económico y social que no logró incorporar a grandes sectores de la población. Estas deudas son las que intentará saldar el Estado benefactor.

La caracterización del Estado benefactor sería el siguiente paso. Es importante tener en cuenta cómo es presentado: "Educar para el crecimiento económico". Este parece ser un eje de análisis de los diferentes momentos del Estado benefactor dados por los gobiernos radical, peronista y desarrollista. Más allá de este eje articulador, el autor presenta las características propias de cada uno de esos momentos.

Propuesta de trabajo: a partir de aquí, seleccionen las ideas importantes de los apartados restantes. Traten de hacer un análisis de cómo está organizado cada apartado y redacten un resumen para cada uno de ellos.

Lo producido hasta el momento quedó resumido de la siguiente forma:

ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA: una aproximación histórica

En la conformación de los Estados latinoamericanos, la injerencia Estatal en muchos órdenes de la vida social fue su característica distintiva. El Estado determinó fuertemente a la sociedad. Mientras que en los países centrales la sociedad tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público, en nuestro país no se liberó de una fuerte determinación. Con esta impronta surgió el Estado en la región y ésta fue una de las características distintivas de la relación Estado-sociedad-educación durante el siglo pasado: en cada período histórico los modelos educativos se dirigieron a atender las prioridades sociales definidas por quienes conducían el aparato estatal.

El estado oligárquico liberal: la función política de la educación.

Argentina integró el grupo de países de "modernización temprana" por estar menos marcada por la etapa colonial y más influenciada por una larga y heterogénea inmigración europea. Esta heterogeneidad y fluidez social exigió una presencia más importante del Estado como agente integrador y hegemónico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio estado. Esto no implicó una apertura del poder público a los nuevos sectores sociales porque la participación política era muy restrictiva. Sin embargo, más implícitamente también la educación jugó un papel en lo económico en un doble sentido: 1) la estructura escolar permitió generar un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes y 2) una estructura y un currículum excesivamente centralizados contribuyeron a que el proyecto económico agroexportador adquiriese rápida hegemonía en todo el país. Al margen de estas intenciones, los sectores medios encontraron en el sistema educativo una alternativa eficaz para aumentar sus posibilidades de participación. Sin embargo, en el movimiento obrero las primeras reacciones no fueron similares pues predominaban las concepciones anarquistas, aspecto que llevó a que los sindicatos plantearan una educación alternativa.

En síntesis, en esta etapa el Estado estuvo signado por la contradicción entre los ideales del liberalismo (plasmados en la ley 1420) y un modelo político, económico y social que no logró incorporar a grandes sectores de la población. Estas deudas son las que intentará saldar el Estado benefactor.

El estado benefactor: educar para el crecimiento económico.

Crisis del estado benefactor: recuperación de lo político como función de la educación

Educar para la liberación (3er. presidencia de Perón)

Educar para el orden (Dictadura – Proceso de Reorganización Nacional)

Educar para la democracia (Presidencia de Alfonsín)

El estado postsocial.

El propósito es poder compartir en el encuentro presencial, las producciones de ustedes y el proceso que realizó cada uno para seleccionar las ideas principales de los otros apartados del texto.

No obstante, también apuntaremos a otro propósito en la próxima sesión: la relación que se puede establecer entre las ideas principales de diferentes materiales textuales.

3ra. Parte – Selección de las ideas principales en función de la propuesta docente

Vamos a centrarnos en el análisis de algunos aspectos del capítulo 1 del libro de García Delgado, para ello es conveniente que lo tengan leído.

A través de los títulos obtenemos un primer análisis de la estructura del capítulo:

GLOBALIZACIÓN Y CRISIS DEL ESTADO-NACIÓN

A. Los límites del estado

Limitaciones a la soberanía

Debilitamiento de su capacidad integradora en lo social

Reducción de la capacidad de identificación político-cultural.

B. La globalización como fenómeno multidimensional

Creciente interdependencia entre los distintos países.

El pasaje de la forma de producción taylorista-fordista a la posfordista.

La doble emancipación del capital financiero.

C. El impacto sobre el nivel y rol del Estado.

Reformulación de los roles y niveles de gestión

Nueva conflictividad emergente

D. La globalización como proceso y como ideología.

Parece que el autor recurre a la estructura expositivo-explicativa para explicarnos la crisis del Estado-Nación en el contexto de la globalización. Hay una enumeración de aspectos que luego son descriptos por separado (a través de la estructura de generalización). El capítulo es fundamentalmente descriptivo. ¿hay alguna presencia de lo argumentativo?

Si prestan atención al último apartado (D) observarán que el autor nos impone en el primer párrafo una pregunta ¿hay capacidad de redefinir este proceso, de oponerse, o sólo se trata de adaptarse a él? refiriéndose a las consecuencias que la globalización ha provocado en el rol del Estado-Nación. Es claro que García Delgado no quiere “describirnos” la globalización como proceso y como ideología sino que su propósito es argumentar a favor de la primera de ellas.

Aquí es interesante constatar un dato de la propuesta docente: si observamos la guía propuesta por el Lic. Moscato constatamos que en la primera página se reorganizan los contenidos de este capítulo ¿Cuál habrá sido la razón por la que el profesor destaca especialmente y al mismo nivel dos aspectos CRISIS DEL ESTADO-NACIÓN (que es el nombre del capítulo) y LA GLOBALIZACIÓN COMO PROCESO E IDEOLOGÍA? (que es el nombre de un apartado y además, el último).

Es probable que el profesor haya querido explicitar más claramente (algo que no hizo García Delgado) la tesis del autor: tesis que se sintetiza en los dos últimos párrafos

del capítulo y que podría anunciarse con esta frase: hablar de la "**crisis del Estado-Nación**" no significa adherir a la tesis del "**fin del Estado-Nación**", precisamente el autor intenta persuadirnos de **no** adherir a esta segunda tesis.

Considero que este es un ejemplo claro de cómo la selección de las ideas principales de un texto están determinadas por la índole de la tarea; en este caso, el estudio de textos que se presentan enmarcados en una propuesta docente. Es claro que para el Lic. Moscato es importante estar atento a esta tesis; por lo tanto es conveniente que la tengan especialmente en cuenta cuando seleccionen las ideas principales del capítulo.

¿Cómo sistematizarían las ideas importantes de éste capítulo? Como forma parte de la lectura obligatoria para noviembre me atrevo a pedirles que avancen sobre la selección de la información importante de la manera que consideren más útil y operativa para el estudio del material.

Dejamos aquí, en esta oportunidad. Tenemos suficiente contenido para compartir en nuestro próximo encuentro.

ANEXO 3

A través de este material retomaremos el análisis sobre los textos de estudio para favorecer su comprensión. Nuevamente mencionamos que los Anexos intentan desarrollar a nivel procedimental los conceptos presentados en el Módulo de Trabajo. Asimismo recordamos que los Anexos no sólo sistematizan aspectos trabajados en los encuentros presenciales, sino que también proponen consignas de trabajo sobre los textos. La novedad, en este caso, es que las consignas de trabajo serán tutoradas a través del recurso informático o por correo postal.

En esta oportunidad, nuevamente intentaremos desplegar las competencias que caracterizan a los "buenos lectores" a través del trabajo sobre la bibliografía obligatoria de la asignatura Estado, Sociedad y Educación. Para ello retomaremos el trabajo realizado en el último encuentro presencial sobre el capítulo 4 de la obra de Daniel Filmus y sobre el capítulo 3 del libro de Juan Carlos Tedesco.

1ra. Parte – Sistematización de lo trabajado en la última sesión presencial

Les propongo que vuelvan a leer las competencias de los "buenos lectores" en la página 9 del módulo y el cuadro de la página 2 sobre los factores que intervienen en la comprensión de textos de estudio.

En el último encuentro presencial retomamos lo analizado en el Anexo 2 sobre la importancia que tienen en la comprensión de textos "los objetivos y las demandas de la tarea" al influir en el procesamiento que hacemos de los textos. En la formación superior, la propuesta de una asignatura se enmarca en un programa de estudio generalmente organizado en unidades. La articulación de diferentes materiales textuales alrededor del tema propuesto por una unidad es una demanda característica de la formación universitaria. Esta es la razón por la que abordamos en nuestro último encuentro presencial el trabajo sobre los capítulos antes mencionados.

Si analizamos el Programa del Prof. Moscato confirmamos que la Unidad 3 denominada "*Educación y escenarios tecnológico-productivos*" se inicia con el tema "*Redefinición de la relación Sociedad-Educación-Trabajo*", temática que es abordada por el apartado 4.4 del Capítulo 4 de Filmus y por el apartado 3.2 del Capítulo 3 de Tedesco. El Cuadro Nº 1 (en la página siguiente) nos presenta una correspondencia entre ambos capítulos. No obstante, antes de pasar a la articulación de los textos, sistematizaremos lo abordado en el último encuentro presencial en relación con el análisis comparativo de ambos materiales textuales.

Cuando en el módulo de trabajo se presentan las competencias de los "buenos lectores" (pág. 9) se especifica en el punto 3 que el lector debe conocer las variables que obstaculizan la comprensión como, por ejemplo, una pobre presentación de la estructura textual. Hemos venido trabajando que el conocimiento de la estructuras textuales favorece la selección de las ideas importantes de un texto. Por lo tanto, la posibilidad de identificar una pobre estructuración en un texto permite estar alerta a las estrategias que el lector deberá instrumentar para elaborar la macroestructura del texto (recordemos que la macroestructura contiene las ideas importantes y la relación entre dichas ideas).

Al respecto, si analizamos la presentación que se hace de cada capítulo en el Cuadro Nº 1 verificamos que la estructuración de cada uno es muy diferente. En el Cuadro se comparan los títulos de cada capítulo y de los apartados y subapartados que cada autor ha seleccionado para organizar la información del capítulo. De la sola lectura del Cuadro se desprende que Filmus ha recurrido a la enumeración (presentada como sub-tipo de estructura expositivo-explicativa – Pág. 6 del Módulo de Trabajo) para explicarnos los cambios que se han producido en el mercado laboral y el papel que juega la educación ante los mismos. Por su parte, Tedesco no recurre a indicadores de la estructura seleccionada para cada uno de los apartados (3.1 y 3.2). Asimismo, la comparación de aspectos extratextuales va en la misma dirección (ver Pág. 8 del Módulo de Trabajo). En efecto, si comparamos los títulos elegidos para el capítulo y los apartados constatamos que Filmus es más explícito en el momento de anticipar el tema.

Cuadro Nº 1 - ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA ESTRUCTURA DE CADA CAPÍTULO

FILMUS	TEDESCO
Capítulo 4: Las transformaciones en la relación educación- trabajo	Capítulo 3: Calidad para todos
4.1. – Los cambios en el mercado laboral (E) Crecimiento de la tasa de actividad (F) Crecimiento del desempleo (G) Heterogeneización, fragmentación y deterioro de las condiciones de empleo (H) Terciarización del empleo	3.1. – Competitividad y ciudadanía
4.2. – Los cambios en el papel de la educación (F) Mayor probabilidad de conseguir empleo. (G) Mayor posibilidad de trabajar en relación de dependencia. (H) Mayor posibilidad de trabajar en las empresas más grandes. (I) Mayor posibilidad de trabajar en los sectores de servicios. (J) Mayor posibilidad de acceso a mejores salarios y beneficios sociales.	
4.3. - El rol actual de la educación: de trampolín a paracaídas.	3.2. – Redefinición de la relación educación- mercado de trabajo.
4.4. – Hacia una nueva articulación entre educación y trabajo.	

En nuestro último encuentro presencial encaramos una comparación de los títulos de los apartados 4.1 (de Filmus) y 3.1 (de Tedesco) comprobando que las anticipaciones realizadas fueron diferentes en ambos casos: por un lado, permitieron anticipar el contenido del apartado de Filmus mientras que, por otro lado, llevaron a anticipaciones que no se correspondían con los contenidos tratados por Tedesco. Si afirmamos que el

título, al esclarecer el tema, actuaría como activador previo de los esquemas cognitivos superiores necesarios para un adecuado procesamiento del texto; podemos deducir que cuando el tema no está planteado claramente es necesario que el lector anticipe una estrategia que le permita deducir de la lectura del apartado, lo que el título no ha permitido realizar. En este caso, podría ser una lectura previa con el propósito de identificar a qué se refiere el autor con "*Competitividad y ciudadanía*".

Hasta aquí nos ha interesado sistematizar algunos de los contenidos abordados en el último encuentro presencial. En dicho encuentro sistematizamos la enumeración que hace Filmus para describir los cambios que se han operado en el mercado laboral y en el papel que juega la educación frente a los mismos (apartados 4.1, 4.2 y 4.3). Asimismo pudimos esclarecer que cuando Tedesco plantea la relación entre "*Competitividad y ciudadanía*" (apartado 3.1) se está refiriendo a que las empresas modernas aparecen como el paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades del ser humano, por lo que se estaría ante la circunstancia inédita en la cual las capacidades para el desempeño productivo serían las mismas que se requieren para el desarrollo personal y para el papel de ciudadano.

2da. Parte. Articulación de diferentes textos en función de una unidad de estudio

Seguidamente aprovecharemos la oportunidad para sistematizar la información más relevante en función del propósito de los autores y de la propuesta docente. Insistimos sobre lo planteado por el Módulo de Trabajo en relación con el particular entramado expositivo-explicativo/argumentativo que los textos del discurso académico pueden presentar: "*ambas tipologías aparecen combinadas en los diferentes textos y en distintas proporciones, lo cual permite hablar del predominio de una base expositivo-explicativa o de una base argumentativa*" (Pág. 7 del Módulo de Trabajo). Teniendo en cuenta las características del texto argumentativo podemos afirmar que un autor recurre a la descripción y/o explicación de determinados hechos y situaciones para argumentar la tesis que se intenta presentar. En el caso que estamos tratando podríamos entonces concluir que los aspectos desarrollados por ambos autores y de los que nos ocupamos en el párrafo anterior son los que justifican el tratamiento del último apartado de ambos capítulos: la necesidad de redefinir la relación educación-trabajo. La selección de las ideas relevantes de estos apartados nos tendría que permitir conocer cuál es la propuesta de cada uno de los autores en relación con la redefinición de dicha relación.

Propuesta de actividad:

¿Qué ideas son las que nos permiten sintetizar cuál es la tesis de Filmus a favor de la redefinición de la relación educación y trabajo?

Si quisiéramos sintetizar la tesis de Tedesco a favor de dicha redefinición: ¿son diferentes las tesis de ambos autores o plantean las mismas tendencias? ¿cómo las compararían? (recuerden que toda comparación implica el establecimiento de semejanzas y diferencias). ¿Qué comparación establecerían entre las premisas que se utilizan para fundamentar la tesis de cada autor?

Indudablemente, la actividad anterior tiene un sentido. En este caso orientar la selección de las ideas importantes de los textos de estudio articulando diferentes materiales textuales. Ya hemos hablado de la pertinencia de esta articulación en la formación superior: generalmente la propuesta docente se organiza en programas que presentan temáticas a ser abordadas desde bibliografía variada. No obstante, en este caso, la propuesta del docente insiste sobre la necesidad de esta articulación en la

propuesta de evaluación. En efecto, el trabajo práctico solicitado por el Prof. Moscato, para febrero, requiere elegir un escenario en el cual contextualizar el caso seleccionado por el alumno. Si alguno de ustedes eligiera el escenario tecnológico-productivo se encontraría ante la necesidad de articular los diferentes materiales textuales que dan cuenta del mismo, pues dichos materiales serán los que permitirán desarrollar el marco teórico de referencia solicitado por el punto 3.- en la guía del profesor.

Para profundizar la articulación tendríamos que recurrir a la lectura de la Unidad 3 del programa, para verificar qué temáticas han sido cubiertas por los materiales ya trabajados (Cap. 4 de Filmus y Cap. 3 de Tedesco) y qué temáticas deberán ser abordadas por otros textos (también puede ser posible que encontremos otros materiales textuales que refuercen y/o completen las temáticas ya tratadas).

Les sugiero que releen la Unidad 3 del programa que plantea el escenario Tecnológico-productivo y su relación con la Educación. Constatamos que los materiales ya trabajados desarrollan varios de los aspectos mencionados. Por lo tanto, el primer tema (Redefinición de la relación Sociedad-Educación-Trabajo) tiene un carácter más general y abarca a los subsiguientes. El material de Filmus aporta datos sobre "los cambios en el trabajo"; por su parte "el rol del mercado y de la sociedad civil" nos refiere a la relación entre "competitividad y ciudadanía" planteada por Tedesco; aunque ambos aspectos están mencionados en ambos autores. Asimismo, ambos autores nos aportan datos acerca del "problema del desempleo y la exclusión social" y sobre "la revalorización de la educación". Recordemos que la descripción de estos aspectos fue el argumento utilizado por los autores para defender la tesis sobre la necesidad de redefinir la relación educación-trabajo. No obstante, hay temáticas abordadas por otros materiales: Delgado también hace referencia al "problema de la competitividad de las naciones" y al "problema del desempleo y la exclusión social". Por su parte, los últimos aspectos de la unidad son abordados más específicamente por el Capítulo Nº 6 de Tedesco (indicado como bibliografía para el mes de noviembre, fecha en que el profesor desarrolló el abordaje de esta unidad). Seguidamente, abordaremos el análisis de dicho material textual.

Al encarar el trabajo con el Capítulo 6 de Tedesco ("*La escuela total*") intentaremos desplegar nuevamente las competencias que se les reconocen a los "buenos lectores". Ustedes, como lectores-alumnos, tendrán que anticipar en este caso "*los objetivos y demandas de la tarea*". Por lo tanto, interesa tener en cuenta un doble propósito de lectura: por un lado, comprender la información relevante aportada por el autor y, por otro lado, seleccionar dicha información en función del aporte específico que este material textual ofrece al tratamiento del *particular escenario* que intenta desarrollar el profesor en la Unidad 3 del programa.

Retomaremos también aquí la importancia que tiene para la comprensión el conocimiento por parte del lector de "*las variables que obstaculizan dicha comprensión como, por ejemplo, dificultades de vocabulario, pobre presentación de la estructura textual o falta de conocimientos previos*". La posibilidad de desplegar esta competencia lectora permite anticipar estrategias adecuadas para compensar los obstáculos. En este caso, aparecerán nuevamente algunos aspectos ya analizados en nuestro último encuentro presencial en relación con el Capítulo 3 de Tedesco. Generalmente los autores mantienen un "estilo" de producción del texto, estilo que volveremos a analizar en relación con el nuevo Capítulo que nos ocupa. La novedad en este caso es que el análisis sobre el texto no estará sugerido por el presente Anexo, sino que se promoverá un

análisis independiente por parte de ustedes a través de preguntas y con consignas y **propuestas de actividades:**

Iniciaremos el análisis de los aspectos extratextuales. Para ello los remito a la página 8 del Módulo de Trabajo puntos a), b) y c). Abordaremos seguidamente cada uno de ellos.

a) ¿Qué aspectos de los señalados en el módulo consideran que han sido explicitados en relación con el Capítulo 6 de Tedesco?

b) Función activadora de los títulos y subtítulos. ¿Qué le sugiere el título "La escuela total"? ¿Consideran que es aclaratorio del tema a tratar por el capítulo? ¿Qué le sugieren los cuatro subtítulos y el hecho de que uno de ellos coincida con el nombre del capítulo? ¿Qué conocimientos previos son necesarios activar para la comprensión del capítulo?

c) ¿Identifica en este capítulo el uso de algunas de las ayudas presentadas por el Módulo en este punto?

Seguidamente abordaremos los aspectos intratextuales, especialmente la estructuración del texto. Para responder a las siguientes preguntas se requiere la lectura de todo el capítulo. a) ¿Qué opinión le merece el vocabulario usado por el autor? b) ¿La lectura del capítulo requiere de conocimientos previos que ustedes disponen? c) Nos interesa nuevamente encarar el análisis de la estructura del texto. Hemos trabajado que los textos de la carrera presentan un entramado particular de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa. Atento a ello se sugieren desarrollar los siguientes aspectos: c.1) ¿Qué consideran acerca de la organización estructural del capítulo de Tedesco? (fundamenten la respuesta) c.2) ¿Consideran que el texto presenta un predominio expositivo-explicativo o argumentativo? (fundamenten la respuesta) c.3) ¿qué partes del texto desarrollan los aspectos expositivo-explicativos? c.3) ¿Qué partes del texto desarrollan la tesis argumental del autor?

Poder evaluar los aspectos antes mencionados permite orientarse mejor en la selección y organización de las ideas principales del texto.

¿Cómo organizarían un esquema o resumen del capítulo? Realicen esta producción de la manera como lo hacen habitualmente. Sólo les pido que diferencien de alguna forma (indicando con color, con recuadro, con otra forma de letra, o de la forma que ustedes quieran.) las ideas principales del capítulo que consideren se articulan con los desarrollos de la Unidad 3 del Prof. Moscato.

Luego de esta producción estarían en condiciones de evaluar si han sido cubiertos los temas indicados por el profesor dentro de la Unidad 3. De esta manera podrían clarificar cuáles son los materiales textuales que permiten desarrollar dicha unidad. El estudio de una unidad del programa requiere encontrar las articulaciones entre varios textos. Con las consignas de trabajo del presente Anexo se ha buscado promover algunas articulaciones. Para profundizar las mismas sería posible recurrir a la elaboración de un mapa o red conceptual. En la página 8 del Módulo de Trabajo se presenta cuál puede ser el sentido del uso de los mapas conceptuales. Su realización se orienta hacia la competencia N° 5 de los "buenos lectores" (pág. 9 del Módulo) en la medida que es una actividad que permite autocomprobar el logro de una buena comprensión. No obstante, se podría encontrar otra utilidad. Si llegaran a elegir el escenario tecnológico-productivo para la realización del trabajo práctico, el mapa conceptual podría funcionar como un buen organizador del marco teórico; es decir, aportaría a la planificación que todo "buen

escritor" debe realizar antes de iniciar una producción escrita. Estas sugerencias acerca del mapa conceptual no se traducen en consignas de trabajo. Obviamente, si ustedes consideran útil realizar el mapa conceptual y desean compartirlo conmigo para su evaluación no duden en hacerlo y enviármelo.

Dejamos aquí. El presente Anexo tiene la novedad de sugerir actividades que no se compartirán en el encuentro presencial sino que las compartiremos "a distancia", es decir, a través del correo electrónico o del correo postal. En letra cursiva se presentan los aspectos a desarrollar con los textos. Las consignas de trabajo que les pido que me envíen son las que aparecen recuadradas. Mi propósito es poder tutorear a la distancia evaluando la producción y transmitiéndoles los comentarios o sugerencias que crea pertinentes. Considero esencial articular mi propuesta con las demandas del estudio; por ello, seguimos trabajando con la bibliografía obligatoria de la asignatura Sociedad, Estado y Educación. Asimismo, hay dos tipos de consignas de trabajo. Por un lado, las que solicitan sistematizar el análisis metacognitivo sobre las estrategias de comprensión. Por otro lado, están las consignas que piden sistematizar las ideas principales de los textos. Les sugiero que hagan estas segundas consignas de la forma como usualmente trabajan cuando estudian; por ello les pido que me envíen los cuadros, resúmenes o esquemas que a modo de borrador realizan cuando estudian. Para esta producción puede ser más sencillo enviar lo producido por correo postal.

3. TEXTOS DE ESTUDIO UTILIZADOS EN EL ENTRENAMIENTO

Material A. *Filmus, D.(1996). Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y Desafíos. Buenos Aires: Troquel.*

CAPITULO 1
A MODO DE INTRODUCCIÓN:
¿HACIA DÓNDE VAMOS?

En las últimas décadas del siglo XX asistimos a un conjunto de transformaciones económico-sociales y culturales cuya vertiginosidad y complejidad no reconoce precedentes.

Transformaciones profundas y muchas veces contradictorias. Transformaciones que exigen generar nuevos paradigmas y categorías de análisis que permitan dar cuenta de su impacto en todos los órdenes de la vida social.

Transformaciones que significan un desafío para científicos e investigadores comprometidos con que la transferencia del resultado de su trabajo llegue a manos de los actores políticos y sociales con capacidad de convertirlo en un insumo vital para la construcción de las sociedades futuras.

Caen rápidamente todo tipo de muros y barreras entre las naciones al mismo tiempo que se amplía la brecha en el nivel de desarrollo humano al que acceden los diferentes pueblos.

Se avanza hacia un proceso de creciente globalización económica y cultural mientras que las demandas vinculadas al afianzamiento de las individualidades regionales, nacionales o locales adquieren una fuerte presencia en el panorama internacional.

Se disipan los peligros que signaron al siglo XX en torno a una conflagración mundial en momentos en que emergen nuevas caras de la violencia irracional de la mano de la intolerancia y el fundamentalismo.

Se producen avances científico-tecnológicos en todos los campos del conocimiento que presentan la potencialidad de mejorar las condiciones de vida de toda la humanidad. A pesar de ello, es cada vez más preocupante que un conjunto de efectos no deseados de estos progresos atenten contra la sustentabilidad ambiental del planeta.

Se recupera en numerosos países de la región la vigencia de las instituciones democráticas, sin que este proceso signifique una correlativa democratización de las posibilidades de acceso a los bienes y servicios por parte del conjunto de la ciudadanía.

Se modifican los sistemas productivos y las formas de organización de la producción. Sin embargo, el aumento de la productividad es acompañado por una persistente expulsión de la participación de trabajadores del mercado laboral y de una creciente tendencia hacia la marginación estructural de importantes sectores de la población.

El conocimiento, la ciencia, la tecnología y la capacitación de los ciudadanos pasa a ser la principal estrategia para el crecimiento con equidad de los países, al mismo tiempo que los sistemas educativos muestran una menor capacidad de responder a las nuevas demandas que les plantean los actuales modelos de desarrollo.

Es evidente que transformaciones tan profundas exigen modificaciones sustanciales en la relación actual entre el Estado, la sociedad y el sistema educativo. La dirección en que se proponga esta nueva articulación no será ingenua. Ella condicionará en forma importante la posibilidad de generar estrategias que permitan construir sociedades donde el progreso se complemente con crecientes niveles de bienestar, justicia e igualdad.

Material B. *Filmus, D.(1996).* Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y Desafíos. *Buenos Aires: Troquel.*

CAPITULO 2 ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Existe consenso acerca de que la crisis del "Estado keynesiano benefactor" exige repensar el modelo de articulación entre Estado y sociedad que surge a partir de la debacle económica mundial de 1929. Sin embargo, este consenso no se extiende a la interpretación de las causas de la crisis y a las propuestas acerca de una nueva forma de relación entre estos actores. Desde las concepciones que han tenido gran predicamento a partir de la década de los '80, el cuestionamiento principal hacia este tipo de Estado ha sido su preponderante intervención en todos los órdenes de la vida social y productiva. En particular se critica su papel en la conducción y gestión del modelo de desarrollo, su incursión en actividades empresariales y su función en la distribución del producto nacional a través de la implementación de políticas sociales y asistenciales. Desde estas mismas perspectivas se propone que el activo rol del Estado inhibió al mercado y a la sociedad civil de mayores posibilidades de participación en el espacio público.

Este debate ha alcanzado también al ámbito educativo. Muchos de quienes proponen el retiro del Estado de la arena social argumentando que el mercado es el mejor distribuidor de los recursos, incluyen a la educación como un espacio que el Estado debe delegar en gran parte en el propio mercado y en la sociedad civil. En la mayor parte de los casos, estas concepciones postulan restringir la actividad educativa oficial a la prestación de la escolaridad básica.

En nuestra concepción, este enfoque plantea una visión parcial de la problemática. Percibe a las políticas educativas únicamente como parte de las políticas sociales de distribución creadas por el Estado benefactor con el objetivo de atender las necesidades de los grupos y sectores sociales en proceso de integración. Esta visión restringida impide analizar el conjunto de funciones que desempeñó y aún hoy desempeña el sistema educativo en las sociedades modernas. Concebir la educación únicamente como política social no permite, por ejemplo, valorar el rol de la escuela respecto de la construcción de la nacionalidad, de la ciudadanía y del crecimiento económico. Roles en torno a los cuales también es necesario plantear un nuevo modelo de articulación entre Estado y sociedad.

Como veremos mas adelante, las perspectivas que proponen el monopolio estatal en el diseño, conducción y gestión de las instituciones educativas y se oponen a cualquier estrategia que implique ampliar la capacidad de participación y decisión de la sociedad y de los actores del proceso educativo, también brindan una visión restringida de la problemática. Visión que no da cuenta de las transformaciones sociales ocurridas en los últimos años.

En este marco, es necesario destacar que muchas de las funciones que cumple la educación en la sociedad moderna surgieron con anterioridad al Estado benefactor, con el propio origen del Estado liberal. En América Latina, cada uno de los modelos de Estado en distintos períodos históricos ha adjudicado funciones diferentes al sistema educativo. En torno a ellas han concebido sus estrategias de articulación con la sociedad. Muchas de estas funciones todavía hoy se han cumplido sólo en forma parcial. Es por ello que redefinir las relaciones entre Estado y sociedad en materia educativa requiere del análisis tanto de la funciones prometidas y aún no cumplidas por la educación como de las nuevas exigencias que demandan las actuales transformaciones.

En este marco, el objetivo del presente capítulo es analizar brevemente cual es el papel que han ido desempeñando los sistemas educativos en nuestro país en el último siglo. A partir de allí se describirán algunos de los principales cambios y tendencias que permiten redefinir el actual rol de la educación. De esta forma, se reunirán algunos de los elementos necesarios para las reflexiones que realizaremos en los capítulos finales acerca de las funciones actuales del sistema educativo y del tipo de articulación que Estado y sociedad deberían generar en materia educativa con el objetivo de potenciar sus funciones integradoras y democratizadoras.

2.1. ORÍGENES DE LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Distintos autores han señalado que el activo rol que el Estado ha ejercido históricamente en torno a la educación en distintos países latinoamericanos, y en particular en Argentina a partir del siglo XIX, correspondió a la matriz de pensamiento que se comenzó a implementar a partir de la Revolución Francesa. El surgimiento y posterior consolidación del Estado-Nación liberal estuvo íntimamente vinculado a la posibilidad de desarrollar sistemas educativos nacionales (Green A. 1990).

¿Cómo es posible que una revolución que tuvo como objetivo limitar el poder del Estado, restringiendo sus funciones a garantizar los derechos naturales del hombre a partir de abstenerse de participar en la vida social y económica, haya prescrito una intervención tan fuerte del Estado en la educación?

Siguiendo a Puellez Benítez (1993) se puede afirmar que la educación fue concebida más como un servicio público y como una necesidad del Estado que como un derecho individual. Por un lado, porque la educación no se encontraba entre los derechos que los individuos sentían más conculcados en el marco de la opresión del Estado absoluto (libertad de conciencia, de expresión, habeas-corporis, etc.); por otro, porque el Estado debió hacerse cargo a partir de la nacionalización de los bienes eclesiásticos en 1789 de muchas de las funciones educativas que hasta el momento desempeñaba la Iglesia e inculcar por este medio los valores liberales y democráticos. De esta manera comenzaron a implementarse las ideas que los filósofos de la Ilustración francesa, como Diderot y Rousseau, venían proponiendo desde mediados del siglo XVIII.

Como veremos mas adelante, el principal mérito del Estado benefactor en esta temática fue el de haber transformado la educación en un derecho social y por lo tanto haber generado las condiciones para que efectivamente se universalizara.

Fueron muchos los debates de la primera época acerca de qué tipo de educación debía llevar adelante el Estado: educación estamental, como planteó la Ilustración o "instrucción al alcance de todos los ciudadanos", como colocaron los jacobinos en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1793. Educación como un instrumento de control social, o como un elemento para promover la emancipación y el cambio social. Educación monopolizada por el Estado, o libertad de enseñanza, etc., etc. Ninguna de estas polémicas cuestionó fuertemente el papel principal del Estado en materia educativa.

A medida que se fueron conformando como Estados nacionales, las sociedades europeas generaron sistemas educativos que se constituyeron en uno de los principales factores de integración política, de identidad nacional, de cohesión social, de transmisión de los valores de las clases dirigentes y de selección y legitimación de las élites dominantes (Hobsbawn, E. 1977). El modelo educativo del Antiguo Régimen, que suponía instituciones desarticuladas y superpuestas, en su mayoría en manos de autoridades eclesiásticas y locales, fue dejando lugar a la construcción de un verdadero sistema. Sistema que, en la concepción de M. Archer (1979), corresponde a un "conjunto de instituciones diferenciadas, de ámbito nacional, destinadas a la educación formal, cuyo

control e inspección corresponden al Estado y cuyos elementos y proceso están relacionados entre sí". Fueron las autoridades de los Estados liberales quienes crecientemente financiaron y ejercieron la conducción de este sistema.

2.2. ESTADO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN ARGENTINA

La finalización de la gesta emancipadora en América Latina no tuvo como correlato inmediato la constitución de Estados Nacionales. La eclosión de intereses y poderes sectoriales y locales producto de las fuerzas centrífugas desarrolladas a partir de la independencia, impidió que el incipiente sentimiento de nacionalidad fraguara en condiciones estables de integración nacional (Oszlak, 0.1982). El componente idealista de la nacionalidad debió combinarse con la subordinación militar de los poderes locales y con la creación de espacios de intereses económicos comunes con el objetivo de integrarse al sistema económico mundial. Sólo en este momento estuvieron dadas las condiciones para que comenzara a generarse efectivamente el proceso de construcción del Estado-Nación.

El proceso de "estatidad" en nuestros países tuvo características marcadamente diferenciales a las europeas pues se desarrolló en contextos sensiblemente distintos. El marco jurídico-legal, por ejemplo, cumplió un papel diferente. Como lo señala Zanotti (1984), en el caso europeo las constituciones se convierten en el "punto de partida de toda evolución". En nuestro caso, la Constitución "es un programa por realizar, una ambición por cumplir. Es por ello que no puede señalarse una necesaria confluencia entre el momento de aprobación del texto constitucional y la formación del Estado Nacional. Esta formación estuvo vinculada a la paulatina adquisición, por parte del Estado en consolidación, de un conjunto de capacidades entre las que cabe señalar: capacidad de externalizar su poder, de institucionalizar su autoridad, de diferenciar su control y de internalizar una identidad colectiva" (Oszlak, 0. 1978).

Pero probablemente la característica más distintiva del proceso latinoamericano con referencia al europeo estuvo vinculada a las condiciones de los actores sociales. En primer lugar, la sociedad civil aún no había adquirido el carácter de "sociedad nacional" con anterioridad al surgimiento del Estado. Es por ello que Oszlak señala que fue un proceso de "mutuas determinaciones entre ambas esferas". En segundo lugar, porque la debilidad de actores económicos y sociales modernizadores obligaron al Estado en gestación a tener un peso más significativo que en Europa. Si, como analizamos con anterioridad, la marcada intervención de Estado liberal europeo en la educación fue un hecho excepcional frente al reclamo de no injerencia estatal en el desarrollo social, en el caso latinoamericano el protagonismo del Estado en muchos órdenes de la vida social fue su característica distintiva.

Distintos autores (Zermeño S., 1983; Barrington Moore, 1982) han señalado que en los países de desarrollo capitalista tardío el Estado ha debido desempeñar desde sus orígenes, junto a la unidad territorial administrativa, funciones económicas, de estructuración social y política, de cohesión social, etc. En el caso de los países latinoamericanos, esta tendencia estatista y centralista estaría profundizada por la tradición organizativa y cultural heredada de la etapa colonial (Veliz C. 1982). La convergencia de la propuesta liberal y la tradición borbónica previa, formó una cultura institucional fuertemente orientada a promover y a legitimar el protagonismo del Estado central.

En síntesis, como señala Daniel García Delgado (1994): "El Estado determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario, transformador o garante de un orden represivo, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad. Si en los países centrales, la sociedad civil tuvo mayor autonomía y una dinámica menos dependiente del sector público, aquí, en épocas

dominadas por las perspectivas liberales, no se liberó de una fuerte determinación. Esta característica le dio una particular vinculación que estuvo más cerca de la intervención y de la "fusión" que de una clara separación entre Estado y Sociedad"

Con esta impronta surgió el Estado en la región. Y esta fue una de las principales características distintivas de la relación entre Estado, sociedad y educación a lo largo del siglo. En cada período histórico esta relación se articuló en torno a modelos educativos dirigidos a atender las prioridades sociales definidas como tales principalmente por quienes tuvieron a su Cargo la conducción del aparato estatal. Estos modelos también condicionaron fuertemente las demandas y las características de la participación de la sociedad en el proceso educativo. Antes de observar el escenario de ruptura que genera la crisis del Estado benefactor y la génesis de un nuevo tipo de Estado, analizaremos brevemente las funciones en torno a las cuales Estado y sociedad articularon su accionar en materia educativa.

2.2. 1. LA FUNCIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN: EL ESTADO OLIGÁRQUICO LIBERAL

A diferencia del Estado liberal-nacional europeo, el Estado en América Latina se consolidó como Estado oligárquico, es decir, una organización donde sólo tuvo posibilidad de participar el sector dirigente de la sociedad. De ninguna manera se hace referencia a un Estado sin contradicciones internas, pero sí a una estructura capaz de adquirir un gran poder de arbitraje frente a las diferentes fracciones del grupo dirigente. Este grupo estuvo constituido por una alianza entre los productores de bienes para el mercado internacional, exportadores e importadores y financistas (Kaplan M. 1969). Esta alianza no mostró características similares para el conjunto de los países de la región. El tipo de desarrollo económico y la vinculación que se estableció con los países centrales determinó en parte el carácter modernizador o no que adoptaron los sectores dirigentes.

Aquellos países que tuvieron poco que ofrecer a la demanda internacional y aquellos que se incorporaron al mercado a partir de reforzar los mecanismos de explotación en la hacienda o de constituir en su interior economías de enclave, tendieron a replegar su forma de organización política, económica y social hacia el pasado. En estos países la educación no resultó necesaria para la producción y tampoco como mecanismo de legitimación política.

Argentina, en cambio, integró el grupo de países que ha sido denominado como de "modernización temprana" (Germani, G. 1987 y Zermeño, S. 1983). Fueron los países menos marcados por la etapa colonial, más influidos por una larga y heterogénea inmigración europea y que presentaron aptitudes ecológicas para producir aquellos bienes altamente demandados por las economías centrales. En estos casos fue necesario integrar a importantes sectores sociales al modelo productivo e incorporar un volumen significativo de mano de obra a partir de la inmigración (Rama G. 1986). El modelo también favoreció el crecimiento paulatino de los sectores medios y una mayor heterogeneidad social y cultural. Estos procesos permitieron atenuar la histórica dualización de las sociedades tradicionales. En estos países el mayor nivel de heterogeneidad y fluidez social exigió una presencia más importante del Estado como agente integrador y hegemónico. Ello no implicó una apertura del Estado a la incorporación de nuevos sectores sociales en la conducción del poder público. El modelo de participación política continuó siendo muy restrictivo. Denominado por Natalio Botana (1985) como "el orden conservador", se trató de un modelo basado en el concepto alberdiano de amplias libertades civiles y restringidas libertades políticas. Un modelo fuertemente excluyente en lo económico y lo político, que no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política, o a la

movilidad social ascendente, encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar las sociedades. En este marco, el sistema educativo se constituyó con características fuertemente "estatistas y centralizadoras" (Tedesco J.C. 1986). Ello significa que fue el Estado Nacional quien asumió la tarea educadora por gestión propia o a través del control de las instituciones de tipo privado. Cabe destacar que a diferencia del centralismo francés, en este caso se trató de un centralismo no igualitario ya que en su dinámica concreta fortaleció al Estado en la búsqueda de una homogeneidad formal que no se correspondió con una realidad social marcadamente desigual y heterogénea.

En este marco, es posible afirmar que para nuestro país la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado.

Sin embargo, el hecho de que la función principal de la educación no haya estado dirigida linealmente hacia lo económico no significa que la escuela no desempeñara ningún papel en ese sentido. Es verdad que la relación con la estructura económica no estuvo dada por la capacitación de trabajadores con calificaciones demandadas por el modelo. Ello se debió a que tanto la explotación extensiva de los campos, como la incipiente industria no requerían de mano de obra con una calificación técnica específica. Por otra parte, la eventual demanda de trabajadores más capacitados estuvo satisfecha por obreros provenientes de Europa, por lo general formados en el oficio. Por eso es posible plantear que tanto la transmisión del valor ético y económico del trabajo, como la capacitación de la mano de obra no fueron preocupaciones de los sectores dirigentes. De esta manera se explica por qué no fueron incluidos en el curriculum oficial (Puiggrós, A. 1990).

Pero si, en cambio, la relación de la educación con la economía estuvo vinculada en un doble sentido : a) En primer lugar, la estructura escolar permitió generar un sistema de estratificación social acorde con los intereses de los sectores dirigentes. Una base cada vez más numerosa a la que se le distribuyeron los elementos mínimos como para establecer un núcleo homogeneizado de contenidos culturales compartidos. Un sistema de enseñanza media más restringido que, aunque no mostraba funciones muy definidas, cumplía dos importantes tareas. Por un lado, dotaba de personal idóneo a la administración pública y al sector de transportes y servicios, y por el otro seleccionaba a la élite que, a través del acceso a la cúspide del sistema, se encontraba en condiciones de incorporarse al sector de dirección de la sociedad y del aparato estatal (Cassasus J. 1989).

b) En segundo lugar, la vinculación con la economía se estableció a partir del papel ideológico del sistema educativo. Una estructura y un currículum excesivamente centralizados y elaborados desde el puerto, contribuyó a que el proyecto económico agroexportador de la generación de los 80 adquiriese rápida hegemonía en todo el territorio nacional.

Al margen de las funciones manifiestas y latentes que desde los sectores dirigentes se proponían para el sistema educativo, desde la perspectiva de la sociedad la demanda de educación fue creciente. Los sectores medios encontraron en el sistema educativo una alternativa eficaz para alimentar sus posibilidades de participación. La falta de educación era presentada como indicador de baja capacidad para el protagonismo político y como legitimadora de la exclusión de la sociedad nacional. Al mismo tiempo significaba la imposibilidad de acceso a bienes culturales, frecuentemente extranjeros, de los que podían participar los sectores tradicionales.

Si bien el acceso al sistema educativo no les permitió a los sectores medios una movilidad social automática, sí les permitió contar con mejores elementos para potenciar

su demanda por una integración social y política plena. Demanda que, como en los casos de la universalización del voto y de la Reforma Universitaria, logró importantes conquistas en las primeras décadas del siglo XX.

En el caso del movimiento obrero, sus primeras posiciones frente al sistema educativo público no fueron similares a las de los sectores medios. En primer lugar, porque sus posibilidades de acceso a la educación, como en el caso de los sectores rurales, habían sido muy escasas. En segundo lugar, porque sobre fines del siglo XIX y principios del XX, predominaron en el seno del movimiento trabajador las concepciones anarquistas. Estas corrientes descalificaban todo tipo de educación desarrollada desde el Estado con el argumento de que sólo servían para transmitir "ideología burguesa". Desde estas perspectivas se acusaba a la educación oficial de esconder las leyes que rigen la evolución de la naturaleza y la sociedad y, por lo tanto, de ser un instrumento de dominación de los pueblos. Es así como desde un importante número de sindicatos obreros se propuso el desarrollo de una educación alternativa que fuese implementada por las propias organizaciones de trabajadores a través de la creación de "Escuelas Modernas", "Escuelas Libres" o "Escuelas Racionalistas". En este sentido se expidió, por ejemplo, el 3er Congreso de la Federación Obrera Argentina (FOA) realizado en 1903 cuando aprobó que: "...es urgente la necesidad de fundar escuelas libres, donde excluyendo toda educación sectaria se exponga al niño al mayor número de conocimientos, evitando así su deformación cerebral y preparando criterios amplios, capaces de comentar y comparar más tarde todo género de doctrinas".

Fueron los sindicatos socialistas quienes incluyeron por primera vez, en el 1er. Congreso de la Unión General de Trabajadores (UGT), una demanda concreta referida al sistema educativo oficial: "Siendo una verdad establecida que hay un 59% de analfabetos en la población general de la República, es de desear que en 1904 se reduzcan en el presupuesto nacional las sumas destinadas a los gastos militares y se aumenten en la misma proporción las sumas destinadas a la educación común" (Barranco, D. 1986 y Filmus, D. 1992).

Junto con una pequeña proporción de escuelas sindicales, la mayor parte de las experiencias educativas no oficiales correspondieron a las comunidades extranjeras y a la Iglesia Católica. Con el inicio del siglo XX estas iniciativas fueron perdiendo peso relativo frente a la expansión del sistema educativo oficial y quedando cada vez más bajo el control del Estado que se constituyó en la principal y casi excluyente agencia educativa (Tedesco, 1986).

En síntesis, la etapa de génesis del Estado Nacional estuvo signada por la contradicción entre los ideales del liberalismo en sus manifestaciones locales, cuyos principios educativos estuvieron planteados en parte en la Constitución Nacional y en la Ley 1.420, y un modelo político, económico y social que, a pesar de mostrarse modernizador en un conjunto de aspectos, no logró incorporar a grandes sectores de la población.

Una de las principales consecuencias de esta contradicción se manifestó en el papel que comenzaron a desempeñar los sectores medios. La apertura de oportunidades educativas permitió que una importante porción de estos sectores accediera a la escolaridad media y superior. Estos grupos fueron los que posteriormente encabezaron los reclamos por producir un proceso democratizador similar en la estructura de poder político.

La segunda consecuencia fue que, a pesar de los importantes esfuerzos realizados para alcanzar la mencionada ampliación de oportunidades educativas, por ejemplo a través de la alfabetización para inmigrantes y la apertura de escuelas rurales, la misma no alcanzó para que los sectores más postergados de la población pudieran acceder y permanecer en el sistema. Los datos permiten constatar esta realidad. Por un lado, el

aumento de la matrícula de la escolaridad básica fue notable: el 20% de los niños en edad escolar estaban incorporados a la escuela primaria en 1869; este porcentaje creció al 31% en 1895 y al 48% en 1914. Por otro, el crecimiento educativo del país estuvo fuertemente limitado por los altos niveles de desgranamiento escolar. La tasa de desgranamiento de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación para la cohorte 1893/1898 asciende al 97% (Tedesco, 1986).

El acceso del radicalismo al gobierno en 1916 encuentra a más de la mitad de los niños en edad escolar fuera del sistema. Al mismo tiempo, también encuentra profundas desigualdades educativas entre las diferentes regiones del país. En la Capital Federal estudian siete de cada diez niños; sólo dos o tres de cada diez lo hacen en provincias como Chaco, Formosa, Neuquén o La Pampa. Los límites del modelo también marcan las dificultades del Estado para asegurar las funciones definidas en este período para el sistema educativo. Algunas de estas funciones serán cumplidas con éxito por el Estado benefactor, otras se mantienen aún hoy como deudas pendientes con un importante sector de nuestra población.

2.2.2. EDUCAR PARA EL CRECIMIENTO ECONÓMICO: EL ESTADO BENEFACTOR

El acceso del radicalismo al gobierno no significó un cambio en el eje en torno al cual se organizó el sistema educativo. Como ocurrió con respecto al modelo económico, los sectores que disputaron y, a través del voto universal, obtuvieron la conducción del Gobierno, no lograron articular un sentido alternativo al desarrollo educativo. Su propuesta se centró en cuestionar los aspectos elitistas y restrictivos del modelo y en reclamar una mayor participación.

Distintos autores (Weimberg, 1984, Rama, 1987) señalan que hizo falta la modificación de los requerimientos educativos del aparato productivo para que se transformaran también las funciones principales del sistema educativo. La necesidad de cambiar los patrones del crecimiento económico surge principalmente a partir de las nuevas coyunturas que se producen en el mercado internacional. Incipientemente el transcurso de la Primera Guerra Mundial y con más fuerza a partir de la crisis del '30 y de la Segunda Guerra Mundial, la caída de las exportaciones de materias primas y de las importaciones manufactureras obligaron a desarrollar una industrialización sustitutiva. La ausencia de sectores en la sociedad civil con la capacidad económica y la decisión política para encabezar este proceso de industrialización obligó al propio Estado a tomar la iniciativa y a conducir el nuevo momento.

Sin embargo, los nuevos actores que surgieron al calor del modelo sustitutivo serán los encargados de cuestionar la legitimidad de un tipo de Estado que condujo un proceso de acumulación que no estuvo acompañado por políticas redistributivas ni mecanismos democratizadores del poder político (Murmis y Portantiero, 1987). De esta manera, es posible proponer que al contrario de lo que ocurrió en Europa, el keynesianismo entendido como la intervención activa del Estado en la economía surgió en la Argentina en la década de los '30, con anterioridad al Estado de Bienestar que se va a desarrollar con toda su potencialidad recién a partir de la llegada del peronismo al gobierno.

De esta manera, los intentos de restauración oligárquica (Graciarena, 1984) ocurridos en la década de los '30 mostraron la incapacidad de los sectores tradicionales para restablecer la hegemonía de un sistema basado en la exclusión de las nuevas mayorías que emergieron junto con la industrialización (Rouquie, 1982).

El nuevo tipo de Estado fue denominado de distintas maneras en América Latina, según sus características predominantes y también según la perspectiva teórico-política

desde la cual se lo analizó. Estado populista, Estado nacional-popular, Estado de compromiso, Estado social, etc.. Sin embargo todas las visiones coinciden en algunos rasgos comunes. En lo económico profundizó el abandono de la idea del capitalismo del "laissez faire" y en el marco de las concepciones keynesianas ya señaladas, enfatizó su carácter marcadamente intervencionista. Sin cuestionar un orden económico basado en el mercado, intentó regularlo a partir de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y de un poderoso desarrollo del sector público en áreas estratégicas de la producción y los servicios.

En lo político intentó expresar la alianza de los sectores favorecidos con el proceso de industrialización y el crecimiento del mercado interno. El carácter "movimientista" de las fuerzas políticas hegemónicas permitió que estas alianzas llegasen al poder, incorporando a la conducción del país a sectores históricamente marginados. El apoyo plebiscitario, la apelación constante a la movilización popular y el liderazgo carismático fueron algunos de los mecanismos que legitimaron permanentemente la coalición gobernante (García Delgado, 1994).

En lo social, el Estado reconvierte en forma total su función. Dejó de ser el protector de los derechos individuales para transformarse en garante de los derechos sociales. Como tal, ejerció una influencia decisiva en el proceso de redistribución de los recursos en favor de los sectores trabajadores. Al mismo tiempo desarrolló una intensa actividad en torno a responder a las apremiantes necesidades sociales (salud, vivienda, educación, etc.) de los grupos y sectores sociales más necesitados. No se trató sólo de una integración ciudadana a través del voto, sino de una integración social más plena a partir del creciente acceso a los bienes que la sociedad producía.

En este marco es posible plantear diferencias con el modelo anterior en lo que se refiere a la función conferida a la educación. La primera de ellas es que en el Estado oligárquico-liberal, la intervención oficial en materia educativa constituyó una excepción respecto de su abstención a participar en otras políticas sociales. En el caso del Estado benefactor, significó una de las estrategias que formó parte de una política social más general dirigida a incorporar a nuevos sectores a la participación social. Ello habría permitido una mayor efectividad en la tarea integradora del sistema educativo. Las tasas de crecimiento de la matrícula educativa así lo demuestran.

Pero la diferencia que más nos interesa destacar es que en este contexto la educación fue incorporada no sólo como un derecho de los ciudadanos, sino también como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgiente industria. La formación del ciudadano fue reemplazada paulatinamente por la idea de "formación para el trabajo" que posteriormente, a partir de las teorías del capital humano, se convertiría en "formación de recursos humanos". Los nuevos roles ocupacionales exigían una alfabetización básica que el sistema educativo debía brindar. También comenzaron a requerir ciertos niveles técnico-profesionales y conocimientos de oficios y especialidades que no podían ser aprendidos sólo en el lugar de trabajo y que los nuevos trabajadores, a diferencia de los inmigrantes, no poseían. Pero por sobre todas las cosas exigían una disciplina laboral que únicamente el sistema educativo podía brindar masivamente a millones de trabajadores rurales que provenían del interior del país. Estos sectores pasarían a constituir la principal fuerza laboral de las nuevas fábricas y talleres.

Para contribuir a estos objetivos se creó en 1944 la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional que desarrolló una importante variedad de modalidades de capacitación básica y profesional para jóvenes y trabajadores: Escuelas de Tiempo Parcial, Escuelas-Fábrica, Escuelas de Aprendizaje, Escuelas de Capacitación Obrera, Cursos Complementarios, Escuelas de Capacitación Profesional para Mujeres, Misiones Mono-técnicas, etc. (Winar, 1979). Por su parte, el Primer Plan quinquenal (1947-1951) también introdujo reformas en el sistema educativo y en particular en la

educación técnica, con el objetivo de redefinir la relación pedagógica entre educación y trabajo y dotar al alumno de una orientación y formación profesionales más definidas. Una parte importante de estos cambios se encuentra reflejada en el texto de la Constitución aprobada en 1949 (Berneti y Puiggrós, 1993). En esta misma dirección fue creada en 1952 la Universidad Obrera Nacional y se promovió el aporte educativo a la investigación científico-tecnológica, que en muchos casos estuvo íntimamente vinculada con la actividad productiva.

Todas estas reformas acompañaron un proceso que a nivel mundial se desarrolló en el Período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Sobre fines de la década de los '40 comenzó a generarse una visión "económico-centrista" del papel de la educación. De la mano de las teorías de capital humano (Shultz, 1986), la educación dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión que tenía como principal objetivo alcanzar una renta individual y social. Los factores considerados tradicionales por la economía clásica (materias primas, capital, trabajo y tecnología) ya no alcanzaban para explicar el crecimiento de los países. A partir de la teoría del "efecto residual" la capacidad de generar "capital humano" altamente calificado pasó a ser una de las más importantes ventajas comparativas en la carrera hacia el crecimiento (Carnoy, 1967).

A partir del derrocamiento del Gral. Perón, esta concepción se profundiza con el surgimiento del modelo de Estado desarrollista. Este modelo es genéricamente definido como un sub-tipo de Estado benefactor que, ante, una realidad que no parecía hacer posible la idea de crecer y distribuir al mismo tiempo, centró su acción en la promoción y conducción del desarrollo económico. La etapa distributiva debía ser una consecuencia posterior al período de crecimiento y acumulación. El Estado desarrollista, ante la declinación de la tendencia del crecimiento económico, enfatizó su papel en esta dirección, afirmándose en las concepciones de la CEPAL y munido del auxilio instrumental de numerosas técnicas planificadoras. Según esta perspectiva la recuperación del crecimiento será el motor que permitiría consolidar la democracia política, la justicia social y la modernización de la sociedad (Graciarena, 1984).

De esta manera las concepciones economicistas de la educación como inversión fueron fuertemente hegemónicas hasta mediados de la década de los '70, avanzada la crisis del Estado desarrollista. Sin embargo, en el período posterior al derrocamiento del presidente Arturo Frondizi, se generaron sensibles modificaciones respecto de la etapa anterior. El cambio en los sectores integrantes de la alianza gobernante implicó el creciente abandono de la perspectiva de la educación como un derecho social que el Estado debía garantizar para toda la población. La nueva alianza integrada por sectores empresariales más vinculados al capital extranjero, a la banca, a los productores de bienes exportables primarios y a grupos tecnocráticos, concibió que la participación de los sectores populares en el estilo de las décadas anteriores significaba un peligro para el modelo de acumulación propuesto. La restricción de la participación política a través de la democracia condicionada o de los gobiernos militares fue el signo principal del período.

Esta nueva situación puso en evidencia la contradicción existente entre el sentido modernizante que se quería imponer al crecimiento económico y el sentido elitista que adoptó el Estado desarrollista frente a las demandas de participación social y política plena de grandes sectores de la población.

En el ámbito educativo esta contradicción se manifestó, entre otros aspectos, en la formulación de discursos modernizantes y tecnocráticos en torno a la universalización y el papel de la educación en el crecimiento; y políticas a través de las cuales el Estado comenzó a desentenderse crecientemente de la distribución social de conocimientos a través de la escuela. Cabe destacar que en el breve período en que el radicalismo accedió al gobierno a través del presidente A. Illia se intentaron revertir estas tendencias, pero el escaso tiempo del que se dispuso impidió importantes reformas en este sentido.

Los efectos más sentidos de la contradicción antes señalada se manifestaron en el comienzo del deterioro de la calidad educativa brindada por el sistema. Mientras la demanda por educación siguió creciendo y se amplió la matrícula escolar en todos los niveles, los recursos destinados a las políticas educativas no se incrementaron en la misma proporción. Ello implicó un paulatino deterioro de las condiciones materiales de enseñanza que tuvieron en el salario docente la principal variable de ajuste.

Por otra parte, los sofisticados mecanismos de planificación educativa puestos en práctica con el objetivo de focalizar el aporte de la educación hacia las demandas previamente definidas por las estrategias de crecimiento, contrastaban con una realidad donde los actores económicos y sociales mostraban sus propias lógicas de comportamiento.

Cabe destacar que en los períodos en los cuales los gobiernos militares adoptaron el modelo definido por Guillermo O'Donnell (1985) como Estado Burocrático Autoritario, la combinación entre un discurso modernizante en lo económico y la aplicación de las teorías de la Seguridad Nacional en lo político también impactó en el deterioro de la calidad educativa. La intervención de las Universidades ocurrida en 1966, la discriminación ideológica y política en los contenidos curriculares y en la selección de maestros y profesores y el éxodo masivo de docentes e investigadores al exterior, son ejemplo de la mencionada contradicción.

Por último, así como el Estado oligárquico-liberal, habiendo centrado su accionar en el papel político de la educación, también había concebido funciones económicas para el sistema educativo, el Estado benefactor atribuía la primacía al rol económico de la educación aunque no impidió que la misma desempeñara una importante función política. Poco estudiada por los historiadores de la educación, esta función se manifestó principalmente en dos sentidos.

En primer lugar, la escuela junto con el movimiento político y los sindicatos fue una de las instituciones que permitió que el gran movimiento poblacional de urbanización ocurrido en este período no alcanzara la conflictividad que adquirió en otros países de la región. La escuela se convirtió en uno de los principales instrumentos de socialización en las normas, valores y estándares de comportamientos urbanos para los millones de trabajadores que llegaron desde el medio rural.

Mucho se ha escrito acerca del peligro de "anomia" , (en el sentido dado a este término por Durkheim) que produce el tránsito de una sociedad tradicional, a una sociedad urbana y moderna. La institución educativa cumplió con el requisito que Durkheim, siguiendo en este sentido a Comte, preveía para atender los peligros de anomia en las sociedades de alto grado de complejidad: la articulación entre sus funciones homogeneizadoras y diferenciadoras. Mientras que a través de su función homogeneizadora la escuela brindó su aporte a la incorporación de toda la población a las pautas, valores y normas de un orden social emergente, mediante su efecto diferenciador se ocupó de dotar a los individuos de las condiciones exigidas para ocupar el lugar específico que la sociedad le brindaba. El efecto legitimador que cumplió la educación a partir del cumplimiento de estas funciones, permitió minimizar en parte las consecuencias de los conflictos sociales que se produjeron por las profundas transformaciones ocurridas en la sociedad argentina de aquella época.

La segunda de las funciones políticas que es necesario enunciar brevemente, está vinculada a la distribución de ideologías que explícita o implícitamente se efectuó a través del sistema educativo. Esta función fue claramente manifiesta en los contenidos ideológico-partidarios que contuvieron tanto el diseño curricular como los textos escolares de la época peronista. Pero también es importante señalar que el conjunto de los gobiernos de este período utilizó al sistema educativo para distribuir sus concepciones políticas. Las transformaciones curriculares realizadas con posterioridad a la Revolución

Libertadora, aunque menos explícitamente, también son un ejemplo del papel ideológico que se esperaba desempeñara la escuela. Este papel no estuvo confiado únicamente a los contenidos. La modificación de las prácticas escolares también fue implementada con el mismo objetivo. La acentuación del carácter burocrático, jerarquizador y disciplinador de las normas que rigieron la actividad educativa en el período 1966/73 por ejemplo, permite observar el rol encomendado a la escuela en torno de la construcción de un orden autoritario.

Precisamente, la ruptura del modelo autoritario ocurrido en 1973 y la recuperación de la democracia coincidirán con el inicio de la declinación del Estado benefactor. El Estado burocrático autoritario se había concebido a sí mismo como un instrumento técnico-racional frente a los que consideraban como los principales obstáculos para el crecimiento y la modernización del país: la movilización política y social de las masas excluidas de la participación y la lentitud e ineficiencia de las democracias liberales. La paradoja principal es que, a pesar de haber obtenido indicadores positivos en lo que respecta al crecimiento industrial, los factores desencadenantes de su crisis fueron precisamente las movilizaciones sociales y el reclamo de la restauración de una democracia no proscriptiva que permitiera el retorno del general Perón al gobierno (O'Donnell, 1986).

El período de expansión del modelo de Estado benefactor concluiría sin que las promesas realizadas en torno a las funciones del sistema educativo se cumplieran totalmente. La escolaridad se expandió en forma notable, sin embargo en 1970 cerca del 13% de los niños en edad escolar se encontraban fuera de la escuela primaria y el 29% de los jóvenes de 15 a 19 años no había culminado el nivel. Sólo el 12,7% de los argentinos mayores de 20 años había obtenido el título secundario y la tasa de escolarización del nivel medio era cercana al 36%.

El rendimiento del sistema también mostraba grandes déficits. La tasa de retención en la escuela primaria de la cohorte 1964/70 alcanzaba apenas el 44,5. En las escuelas rurales esta tasa descendía al 26,6%. Sólo el 26% de los niños que ingresaban a la escuela primaria egresaban en el lapso teóricamente esperado. En la escuela media la mitad de los alumnos abandonaba antes de terminar y sólo el 37% de los estudiantes egresaba en el tiempo normal.

Las desigualdades regionales continuaban siendo muy notorias. Cerca del 20% de la población era analfabeta en provincias como Corrientes, Chaco, Formosa, Jujuy y Santiago del Estero. Sólo 1 de cada 3 habitantes mayores de 14 años había terminado la escuela primaria en Corrientes, Chaco, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, Misiones y Santiago del Estero. (Braslavsky, y Krawczyk, 1988)

Por último, cabe destacar que las promesas propias del siglo XIX respecto de la función de la escuela en torno a la formación ciudadana y la educación para la democracia se encontraban en cuestión en los finales de la década de los '60. La escasa vigencia de las instituciones republicanas y de los derechos civiles y el uso de la violencia como mecanismo para dirimir los conflictos políticos estaban indicando una socialización ciudadana en pautas de comportamiento social profundamente autoritarias e intolerantes.

En este mismo sentido Peter Waldman (1982) señala que la violencia política era sólo uno de los síntomas de anomia social que se manifestaban en la sociedad argentina de inicios de los '70. El autor sostiene que un conjunto de indicadores mostraban una preocupante falta de cohesión social. La evolución de la criminalidad violenta, el aumento de los conflictos familiares y la disminución del número de personas con disposición a ejercer una profesión con finalidades religiosas (seminaristas y sacerdotes), corroboran para Waldman una creciente tendencia a la anomia producto de las transformaciones socio-económicas y políticas de la época. Profundas transformaciones a las que el papel integrador de la escuela no habría alcanzado a procesar de manera armónica.

2.2.3. CRISIS DEL ESTADO BENEFACTOR Y RECUPERACIÓN DE LO POLÍTICO COMO FUNCIÓN PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN

A mediados de la década de los '70, el modelo de Estado benefactor a nivel internacional comenzó a mostrar marcados signos de agotamiento (Pedró, 1993). La imposibilidad de sostener políticas redistributivas en el marco de profundas crisis fiscales agravadas por la brusca subida de los precios del petróleo, provocó un nuevo fenómeno. Por primera vez desde la aplicación de las políticas Keynesianas en 1930, no era posible salir de la crisis a partir de una intervención más activa del Estado.

Cabe señalar que en nuestro país la declinación del Estado benefactor encontró su momento más crítico a partir del año 1975. En el período 1960/75 el PBI argentino había crecido a una tasa promedio del 4,4% anual (Ferrer, 1982). En el año 1975 el proceso de estanflación (alta inflación y recesión) alcanzó niveles alarmantes y fue también a partir de este año cuando la Argentina quebró su ciclo de crecimiento sostenido para ingresar en un período de estancamiento, desinversión y desindustrialización que se mantendría hasta el inicio de los '90. Tres tipos de gobiernos diferentes administraron la crisis del Estado benefactor en la Argentina. El gobierno peronista (1973-76), el gobierno militar (1976-83) y el gobierno radical (1983-89). Aun aplicando políticas diferentes, comienzan a generar las condiciones para el posterior surgimiento de un nuevo tipo Estado: el Estado post-social.

A nivel mundial, durante este período se inició un proceso de marcado pesimismo respecto del aporte de la educación a la economía. Como veremos más adelante, este pesimismo estuvo sustentado tanto en la crisis económica mundial, como en la vigencia de teorías que enfatizaron únicamente el papel de la educación en torno a la reproducción de las desigualdades socio-económicas.

En la Argentina es posible proponer que, aunque con signos opuestos, entre sí, el conjunto de los gobiernos que condujeron el Estado en este período priorizó la función política de la educación en detrimento de su papel económico. La particularidad de nuestro caso consiste en que la desestimación del rol económico de la educación comenzó poco antes de la crisis de crecimiento que se verifica a partir de 1975. Si se pudiera resumir el papel central que la educación desempeñó en cada uno de los gobiernos citados, aun a riesgo de caer en una excesiva simplificación, es posible presentar el siguiente esquema:

1973-1974: Educación para la liberación

1974-1983: Educación para el orden

1983-1989: Educación para la democracia

El haber colocado el año 1974 como el momento del inicio de la segunda etapa se debe, a que, si bien según la opinión de un conjunto de autores (Di Tella, 1983; Del Riz, 1984), el "Rodrigazo" marcó el momento del quiebre de la tendencia económica, en el aspecto educativo la fractura se puede ubicar con la renuncia del Dr. J. Taiana y la asunción del Dr. Ivanicevich en el Ministerio de Educación (Garzón Valdez, 1983; Cano 1985, Braslavsky, 1985).

A) EDUCAR PARA LA LIBERACIÓN

La particularidad del primer período radica en que se desvalorizó el papel de la educación en torno a la economía cuando aún no había declinado el crecimiento. Ello fue coherente con la perspectiva de la amplia alianza de sectores sociales nacionales que apoyaron al peronismo en su retorno al poder (Di Tella, 1983). Las posibilidades de autonomía y crecimiento económico autosostenido se concibieron más como una decisión política que como el fruto de una estrategia que permitiera incorporar al conjunto de los actores económicos capaces de generar una correlación de fuerzas que hiciera posible alcanzar las condiciones materiales para su concreción.

En esta etapa la educación fue concebida como un mecanismo eficaz para la redistribución de los bienes económicos y las oportunidades sociales y como instrumento de "concientización" respecto del Proyecto Nacional. El papel de la educación como derecho social recuperó la centralidad, reemplazando la concepción desarrollista de la formación de recursos humanos. Precisamente, la principal crítica al modelo anterior radicó en el sometimiento de las políticas educativas a la demandas de un desarrollo económico vinculado principalmente con la concentración de riquezas (CONADE, 1974).

En lo que respecta a la ampliación de oportunidades, el Plan Trienal 74/77 priorizó la expansión del nivel primario y la educación de adultos. Para garantizar el cumplimiento de estas políticas se procuró complementarlas con el conjunto de estrategias sociales (alimentarias, sanitarias, etc.) (Plan Trienal 1974/77).

La función política de la educación estuvo reforzada en su papel ideológico, explícitamente enunciado en los documentos oficiales: "Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación, que se define prioritariamente por la construcción e integración a la dinámica social de los auténticos valores de la comunidad nacional" (Proyecto educativo del Gobierno Popular 1973). Esta función ideológica también alcanzó a la Universidad, como lo señala el rector de UBA, Rodolfo Puiggrós: "...lo fundamental es que toda Universidad ya sea estatal o privada, refleje en su enseñanza la doctrina nacional e impida la infiltración del liberalismo, del positivismo, del historicismo, del utilitarismo ... de todas las formas con las que se disfraza la penetración ideológica en las casas de estudio" (Ciencia Nueva Nº 25 1973).

La muerte del general Perón y el reemplazo del Dr. Taiana por el ministro Ivanissevich marcó el inicio de la etapa en la cual el objetivo central de la política educativa se constituyó en torno a la necesidad de "restablecer el orden". Sin embargo, no es sino hasta después del 24 de marzo 1976 cuando esta intención encuentra posibilidades plenas de aplicación. En el último período del gobierno democrático derrocado en 1976, la intención de disciplinar y ordenar el funcionamiento de las instituciones educativas y a través de ellas a la sociedad, se encontró en abierta contradicción con el clima de caos y violencia generalizada que imperó en el conjunto de las relaciones sociales. Es precisamente este clima el que brinda los argumentos que necesitaban los sectores que, una vez más, irrumpieron en el orden constitucional y conculcaron las posibilidades de participación de la ciudadanía.

B) EDUCAR PARA EL ORDEN

Existe consenso en que la intervención militar de 1976 se apartó de la tradición restauradora de los golpes de Estado que en la Argentina se sucedieron a partir de 1930 (Rouquié, 1982; Potash, 1981). En efecto, las intervenciones anteriores tuvieron como objetivo principal declarado generar las condiciones para recuperar la institucionalidad democrática. En el caso del "Proceso de Reorganización Nacional", este objetivo también fue mencionado. Sin embargo en la proclama revolucionaria estuvo complementado por la afirmación de que el Proceso tenía "objetivos pero no plazos" para realizar las

transformaciones necesarias a fin de garantizar una transición en la dirección buscada. Es por ello que, entre otros aspectos, fue la primera vez que un gobierno militar fijó un mecanismo institucionalizado de sucesión presidencial sin recurrir a los civiles ni a las formas más democráticas.

El restablecimiento del orden y la seguridad, la modernización del país mediante la reforma del Estado y la vigencia del mercado como mecanismo regulador, el saneamiento moral mediante la lucha contra la corrupción y la especulación, y la reforma del sistema educativo en dirección a transmitir normas y valores que garantizaran la vigencia del modelo autoritario, son los principales objetivos que se fijó el gobierno del Proceso (Spitta, 1982).

La educación jugó un papel político trascendente en este período: aportar a garantizar el orden social necesario para poder realizar las transformaciones planteadas. Al poco tiempo de haber asumido su cargo, el ministro R. Bruera fue explícito respecto a este objetivo: "Tendrá primacía inmediata en la acción del gobierno en la educación, la restauración del orden y en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma y como estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina" (Clarín, 14 de abril de 1976). Únicamente en el período en el que la conducción del Ministerio de Educación estuvo a cargo del Ing. Carlos Burundarena, se intentaron privilegiar estrategias educativas que volvieron sobre el objetivo de formar recursos humanos para el desarrollo económico.

Siguiendo el documento "Educación, autoritarismo y democracia" (Filmus, 1988) es posible afirmar que el retorno a la función política de la escuela, ahora en el sentido inverso al del período 1973/74, estuvo planteado en torno al mecanismo que Foucault (1981) define como "modalidad disciplinaria". Ella es "la modalidad que implica coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre sus resultados y se ejerce según una codificación que reticula con una mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos". Esta modalidad se implementó sobre los dos órdenes que, según B. Berstein (1975) conforman la cultura escolar: el orden instrumental y el orden expresivo. Aunque es difícil proponer una división taxativa entre las formas que adquieren ambos órdenes, es posible señalar que el orden instrumental hace referencia al conocimiento educacional públicamente validado y se expresa en la definición del currículum y en las formas de transmisión pedagógica. El orden expresivo, por su parte, se refiere a la transmisión de valores y se encuentra más vinculado a las formas de disciplina que se definen en la organización de la escuela, en la relación de las instituciones con el exterior y en los ritos que rigen su comportamiento cotidiano (Brunner, 1985 y Filmus, 1988).

De acuerdo con lo afirmado por Tiramonti (1985) es posible plantear que las principales políticas desarrolladas en función del orden expresivo en este período fueron: a) la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza, b) el disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos en la actividad educativa y c) la transferencia de la lógica burocrática (en el sentido weberiano) al ámbito escolar.

En cuanto al orden instrumental, las estrategias estuvieron centrada en a) la exclusión de los docentes y contenidos curriculares que no brindaban garantía ideológica, b) el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos y de los modos procesuales de construcción del conocimiento (Entel, 1985) imprescindibles para una participación social plena, y c) la distribución, a través del currículum oculto, de pautas de socialización individualistas y falsamente meritocráticas (Filmus, 1988).

La combinación de las estrategias hacia ambos órdenes permitió vaciar la escuela de contenidos sustantivos para reemplazarlos por formas que tendían a socializar niños y jóvenes de manera autoritaria, jerarquizada y discriminatoria. En otras palabras, el rol

político de la educación en este período estuvo centrado en la concepción de que el orden y la disciplina debían convertirse en funciones mucho más importantes que el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta estos elementos, en el próximo capítulo veremos cómo la transferencia de las escuelas primarias a las jurisdicciones no se realizó con el objetivo de dotar a los establecimientos de mayor capacidad de decisión y de adecuación a las realidades locales. La lógica con que fue realizada la transferencia estuvo fuertemente vinculada con una racionalidad economicista y de supuesta eficiencia administrativa (Hevia Rivas, 1991). De ninguna manera los aspectos vinculados a la participación y a la mejora pedagógica fueron tenidos en cuenta. Como ejemplo se puede citar la circular que la Subsecretaría de Educación envió a los colegios el 20/2/78: "los maestros y profesores no intervendrán en la formulación de objetivos, caracterizaciones y nómina de contenidos. Es necesario aceptar de una vez por todas que la función docente consiste en educar y que su titular no debe ser sustraído de esta labor con intervenciones que finalmente carecen de mayor efecto (Tedesco, 1985).

El objetivo economicista de la descentralización quedó de manifiesto en la merma que tuvieron las erogaciones educativas totales en el período en cuestión. El porcentaje de los gastos del gobierno nacional y de los gobiernos provinciales para la finalidad educación disminuyó del 16,3% en 1975 al 10,9% en 1978. Aunque se carece de investigaciones comparativas acerca de cuánto disminuyó la calidad de la educación de esta época, no es difícil suponer que el proceso de transferencia significó un aumento de la segmentación regional del servicio educativo.

En este marco las principales evaluaciones del impacto del Proceso de Reconstrucción Nacional en el ámbito educativo muestran que el mismo no se manifestó en la disminución de la matrícula estudiantil. Ello sólo ocurrió en la educación de adultos y en la Universidad. Las consecuencias más importantes se evidenciaron en el deterioro de la calidad de la educación y en la pérdida de la homogeneidad cualitativa que había caracterizado al sistema educativo argentino de las primeras etapas (Tedesco, y otros 1984).

Por último, cabe destacar que a pesar de que los objetivos que el gobierno militar se había propuesto en torno a la transformación del Estado no fueron cumplidos, este gobierno generó las condiciones para que la crisis del Estado benefactor adquiriera características irreversibles.

Respecto de la crítica inicial efectuada al tipo de Estado vigente, la única estrategia que se adoptó fue la restricción de los recursos destinados a las políticas sociales. La modernización de la administración pública en cambio, no fue llevada adelante. No se mejoró la calidad de los servicios brindados por el Estado ni se disminuyó sensiblemente el número de sus empleados. Tampoco se avanzó en forma sustantiva en un proceso de privatizaciones ni en el abandono de una activa participación del Estado en el escenario económico. Por el contrario, la intervención del Estado en diferentes grupos económicos en crisis, colocó bajo el control público alrededor de 10 veces el monto de las empresas públicas privatizadas (Ferrer, 1982).

El proceso de saneamiento moral de la estructura oficial prometido por la Junta Militar en sus primeros documentos tampoco fue cumplido. La corrupción y la especulación financiera tanto en el ámbito público como privado fue una de las características presentes en todo este período (Spitta, 1982).

Si los cambios producidos a nivel de la estructura del Estado fueron escasos, ¿cómo es posible explicar que este gobierno haya producido las condiciones para el ocaso definitivo del Estado de bienestar? Entre otros, dos factores parecen ser determinantes:

1) en lo económico, el período 1976/83 dejó una herencia de endeudamiento externo e interno, crisis fiscal y proceso inflacionario que deberá enfrentar el gobierno democrático

que asume en 1983. En lo que respecta al aparato estatal, la ineficiencia, la baja calidad, la burocratización y el encarecimiento de los servicios públicos profundizaron el cuestionamiento a la capacidad del Estado para gestionar eficientemente estas empresas; 2) a pesar de la importancia de estos procesos, un conjunto de actores señalan que la mayor herencia del período 76/83 ha sido la ruptura del tradicional equilibrio social y político que históricamente existiera en Argentina. Denominado de diferentes maneras (empate histórico por Portantiero 1984, equilibrio dinámico por M. Cavarozzi 1983), esta paridad de fuerzas garantizó a los actores en pugna un papel más vinculado con la capacidad de veto de las estrategias de sus oponentes que una posibilidad de estructurar un proyecto histórico propio (Sidicaro, 1982). La concentración del poder económico en menos propietarios, la disminución del peso cuantitativo y cualitativo de los sectores obreros y la crisis en la que se encontraron los grupos medios, fueron realidades que incidieron fuertemente en las condiciones en que se desarrollaron los conflictos económico-políticos a partir del retorno de la democracia (Delich, 1983).

c) EDUCAR PARA LA DEMOCRACIA

Le correspondió al gobierno democrático asumido en diciembre 1983, administrar la etapa más crítica y quizás la última del Estado de bienestar keynesiano surgido a partir de mediados de la década de los cuarenta. Las herencias del período autoritario ya mencionadas y las propias limitaciones políticas condicionaron seriamente su capacidad de revertir la crisis de un modelo de Estado que se había iniciado una década atrás. No tuvieron éxito sus primeras tentativas de recuperar la capacidad de intervención del Estado para atender al mismo tiempo las fuertes demandas acumuladas tanto desde el sector externo como del interno. Tampoco tuvieron éxito las tardías estrategias dirigidas a privatizar y reformar el Estado en el marco de una credibilidad decreciente y un avanzado proceso inflacionario (García Delgado, 1994).

En la práctica, con la excepción del período de vigencia del Plan Austral, durante el gobierno del Dr. Alfonsín, las tendencias principales se manifestaron en torno a la declinación del crecimiento productivo, la desinversión, la caída del empleo, la concentración económica y la alta inflación (Minujim, 1992).

En lo que respecta al orden político, el diagnóstico principal por parte de las primeras autoridades democráticas estuvo centrado en la necesidad de transformar una cultura autoritaria. Parte de este diagnóstico estaba vinculado con la capacidad del gobierno militar de penetrar "capilarmente" la sociedad mediante valores y pautas de comportamiento autoritarios (O'Donnell, 1985). Los continuos intentos de desestabilización del sistema institucional por parte de sectores de las FF AA durante este período mostraron que era necesario mantener presente en la ciudadanía la conciencia respecto a la defensa del sistema democrático.

En consonancia con este objetivo, la función política principal de la educación estuvo dirigida a dismantelar el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos. En cierto sentido se privilegió el papel originario que desempeñó el sistema educativo en las últimas décadas del siglo XIX con el objetivo de generar una cultura participativa por parte de la ciudadanía. Habiendo sido el sistema educativo uno de los principales instrumentos para la afirmación de las concepciones autoritarias por parte del anterior gobierno, la acción de la gestión del presidente Alfonsín en torno a la democratización de las relaciones sociales en la educación fue trascendente.

Sin embargo, es posible proponer que la gestión educativa del gobierno radical manifestó una visión restringida de los elementos que constituían la esencia del orden disciplinador construido en el período 1976/83. Percibieron principalmente aquellos factores que afectaron lo que anteriormente habíamos definido como orden expresivo. En

esta dirección se absolutizó el papel del Estado en la transición democrática en torno al cambio de las normas, reglamentos y prácticas que permitieran desmontar el sistema autoritario que rigiera en la etapa anterior. Pero en lo que respecta al orden instrumental, los cambios realizados en el primer período sólo estuvieron vinculados a los contenidos de las materias dirigidas a la formación cívica y ciudadana.

Como señalamos anteriormente, no cabe duda de que reconstruir las escuelas como ámbitos de convivencia democráticos era una de las tareas prioritarias del nuevo período. Más aún, es impensable (e imposible) una educación de calidad en el sentido integral del concepto en el marco de situaciones donde predomina la lógica burocrática, la falta de participación, la intolerancia y la discriminación ideológica. En este aspecto el avance obtenido en los primeros seis años de gobierno democrático fueron sustantivos. Sin embargo, en muchas ocasiones al absolutizar los aspectos vinculados con la transmisión de valores ciudadanos, no se adoptaron las políticas necesarias para desmantelar la estructura autoritaria construida en torno al orden instrumental. Como ya fuera mencionado este orden estuvo fundamentado en el deterioro y la diferenciación de calidad educativa brindada.

De esta manera, las principales acciones desarrolladas desde el Ministerio de Educación de la Nación estuvieron dirigidas a la autorización del funcionamiento de los centros de estudiantes a nivel secundario y universitario; la reincorporación de los docentes cesanteados en el período autoritario, la supresión de los exámenes de ingreso en la escuela media y la posibilidad del ingreso irrestricto en las universidades; la modificación del régimen de evaluación de conocimientos abandonando la escala numérica por otra conceptual, la modificación de los planes de estudio de formación moral y cívica del nivel secundario, la normalización de las universidades públicas, etc. (Braslavsky y Tiramonti, 1990).

Las transformaciones orientadas a elevar la calidad de la educación en base a profundas modificaciones curriculares, una nueva estructura del sistema, la descentralización de los servicios, la generación de nuevas formas de vinculación con otros actores sociales, el desarrollo de mecanismos de evaluación de la calidad educativa, la realización de acuerdos interjurisdiccionales sobre contenidos de la enseñanza, etc., no fueron llevadas a la práctica, se implementaron sobre el final de la gestión o sólo abarcaron el espacio de experiencias piloto.

Una situación similar puede señalarse respecto del importante proceso de debate educativo que significó el Congreso Pedagógico Nacional. El gobierno democrático supo generar un amplio espacio para la discusión, si embargo no logró comenzar a implementar los acuerdos allí alcanzados.

Cabe destacar que esta parcial intervención del Estado Nacional en torno a la transformación de la educación, fue complementada en algunas jurisdicciones con profundos cambios en los contenidos y en las prácticas educativas. La Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, La Pampa, Santa Fe y Río Negro, entre otras, desarrollaron importantes procesos de mejora de la calidad educativa.

En síntesis, la recuperación de la democracia significó también la recuperación del rol protagónico del Estado docente en los discursos oficiales. Sin embargo, el efecto democratizador de la intervención estatal en la realidad escolar fue solo parcial. Ello se debió a que el importante rol desempeñado en el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado de políticas educativas dirigidas a retomar su responsabilidad en torno a brindar reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos los argentinos.

Este proceso, que significó un notorio avance respecto de la situación anterior, también produjo situaciones contradictorias y a veces violentas. Modificar las formas, pero manteniendo los contenidos, generó mayores condiciones para que los actores del

proceso educativo, en particular los estudiantes de escuelas medias, expresaran su disconformidad con la falta de atractivo y significación social de los conocimientos escolares. La derogación de las normativas disciplinarias impidió que la insatisfacción estudiantil estuviera en condiciones de ser encauzada a través de los métodos "autoritarios". Pero en muchos casos tampoco pudo ser contenida por la autoridad genuinamente ganada por el saber docente y el interés por el estudio de nuevos contenidos escolares. De esta manera en ciertos momentos de la primera etapa democrática se vivió una situación paradójica. La ausencia de transformaciones profundas de las condiciones escolares de aprendizaje permitió que desde algunos sectores se propusiera un retorno al orden educativo autoritario como reacción ante las manifestaciones de disconformidad estudiantil.

Un proceso similar ocurrió con el Estado a nivel nacional. Su capacidad en la construcción de un sistema democrático de convivencia no tuvo correlato en la posibilidad de generar las condiciones socio-económicas que la mayoría de la población reclamaba. La situación de hiperinflación, el estancamiento económico, la distribución regresiva de los ingresos, la ineficiencia del gasto público, el enfrentamiento corporativo, el aumento de la marginalidad y los conatos de violencia anómica en distintos lugares del país, contribuyeron a generar un creciente consenso respecto a la característica terminal de la crisis del modelo de Estado vigente.

El Estado de bienestar continuó adquiriendo paulatinamente las características de un "Estado de malestar" (Bustelo, 1993). Ya no se encuentra en condiciones de satisfacer el conjunto de demandas que le plantea la sociedad, particularmente las de los sectores más necesitados.

Un nuevo tipo de Estado comienza a ocupar el centro de la escena. En este escenario habrá que redefinir cual es la función que debe desempeñar la educación.

2.2.4. EL ESTADO POST-SOCIAL

La década de los '80 ha sido definida por la CEPAL como la década perdida para América Latina. El PBI por habitante descendió en el período 1981-90 en un 9,6%, también decrecieron la tasa de inversión y el ingreso medio urbano. Al mismo tiempo, la tasa de inflación, el endeudamiento externo y la desigual distribución de la riqueza, se colocaron entre los más altos del mundo.

En este marco existe consenso en que el Estado benefactor se encontraba, sobre fines de los '80, en una crisis sin precedentes. En lo administrativo se le atribuye un alto nivel de ineficiencia, de burocratización y centralismo. En lo social se le critica la escasez de recursos para distribuir y su tendencia a no favorecer a través de las políticas asistenciales a quienes más las necesitan. En lo político se cuestiona su capacidad de sostener la gobernabilidad en el marco del aumento de las demandas corporativas y sectoriales insatisfechas. En lo económico se señala su imposibilidad de sostener el pleno empleo, su escasa capacidad empresarial y su dificultad para conducir con éxito el modelo de desarrollo.

Por otra parte, la marcada tendencia hacia la globalización también disminuye la capacidad de decisión del Estado nacional. En un mundo que avanza hacia un solo mercado de bienes, servicios, tecnología y capital (García Delgado, 1994) y donde los flujos financieros se mueven a velocidad sin precedentes, las limitaciones a la intervención del Estado sólo están impulsadas desde las situaciones internas. También están fuertemente condicionadas por poderosos factores de decisión externos. En el caso de economías con una gran vulnerabilidad frente a las condiciones del mercado internacional

como la nuestra, los organismos financieros internacionales pasan a desempeñar un rol preponderante.

Como suele ocurrir respecto de los fenómenos sociales que se desarrollan en los países latinoamericanos, este proceso de deterioro del papel Estado de bienestar se presentó como un correlato de la crisis de los Estados que emergieron en los países centrales a partir de la post-guerra. Sin embargo, existió un conjunto de características distintivas que exige análisis particular que permita dar cuenta de las especificidades del proceso.

En primer lugar, la crisis del Estado benefactor se produjo en los países desarrollados en momentos en que se habían cumplido los principales desafíos para los cuales este tipo de Estado había sido creado. Alguno de estos desafíos estaban vinculados a la incorporación de casi toda la población a la ciudadanía y al trabajo (o al seguro social), la vigencia de un orden social legítimo, la obtención de crecientes niveles de acceso a los bienes sociales básicos por parte de toda la población, la existencia de un orden administrativo eficiente, etc. (Tedesco, 1990).

En segundo lugar, en el caso de un conjunto de países desarrollados, la crítica a la intervención del Estado en la economía no significó necesariamente una crítica similar al papel del Estado en lo que respecta a su rol redistribuidor. Dicho en otros términos, se discutió principalmente el componente "keynesiano" del Estado, y no se cuestionó tanto su aspecto "benefactor" (Isuani, 1991). Ello se debe, en parte, a que el papel social del Estado en muchos de estos países precede en décadas a su rol activo en la economía. A partir de este rol distributivo, se pretendió que realizara un aporte fundamental en torno al mantenimiento del orden social y a las necesidades de legitimación y apoyo político que surgieron a partir de la extensión del sufragio universal. Esta función no parece dejar de tener vigencia en la actualidad, ya que en los últimos años se verifica un aumento constante en el gasto social de la mayor parte de los países centrales (OCDE, 1985, en Isuani, 1991 y Calcagno, 1993).

En tercer lugar, en estos países, el sostenimiento de las políticas sociales a partir del retiro de la acción estatal de un conjunto de esferas de la vida pública tiene que ver, precisamente, con la necesidad de atemperar el impacto social que genera la racionalización y el repliegue del Estado respecto de la intervención económica directa.

Tomando en cuenta estas diferencias, es posible afirmar que en nuestro país estamos asistiendo a una profunda transformación en el modelo de Estado. El Estado emergente ha sido denominado de diferentes maneras. Estado post-social, Estado neoliberal, Estado democrático-liberal, etc.. Se trata de un Estado que abandona su papel interventor en la economía para pasar a cumplir un rol de garante de las reglas de juego, privatizando sus empresas y transfiriendo al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y de distribución de bienes. Tiende a favorecer un modelo de acumulación orientado más a la competitividad externa que al mercado interno. Procura modernizar y eficientizar su capacidad de gestión, atacando el desempleo encubierto a partir de reducir el empleo estatal y descentralizando o regionalizando muchas de sus funciones. Fija como uno de sus objetivos principales el equilibrio fiscal reduciendo el gasto público y aumentando su capacidad de recaudación impositiva. Estamos frente a un Estado que se repliega sobre sí mismo transfiriendo responsabilidades hacia el mercado y la sociedad civil.

Ahora bien, existe un alto grado de consenso respecto de la necesidad de lograr el equilibrio de las cuentas fiscales y de la modernización del Estado. En algunos sectores este consenso se extiende hacia la necesidad de disminuir drásticamente el número de empleados públicos y limitar la acción del Estado empresario. Desde esta perspectiva se muestra que a partir de los cambios operados en los últimos años, la economía argentina ha recuperado su estabilidad monetaria y alcanzado en el período de vigencia del Plan de

Convertibilidad altas tasas de crecimiento en su PBI. Desde otros sectores se plantea el peligro de que el achicamiento del Estado no sea acompañado por el aumento de su capacidad de regulación (Isuani, 1995). La concentración del poder económico, el aumento de la desigualdad social y la anomia en los comportamientos sociales respecto al cumplimiento de las normas, inclusive las legales, serían las principales consecuencias del proceso.

Por otra parte, junto con la necesidad de reformar el Estado, también existe un alto grado de acuerdo en torno a la necesidad de profundizar los procesos de democratización entendida desde una perspectiva integral que va más allá de la vigencia de las instituciones constitucionales. Este proceso implica no sólo la superación de la persistente inestabilidad política, sino la ampliación de las posibilidades de participación integral del conjunto de los actores sociales y una creciente justicia social a partir la satisfacción de las necesidades materiales y culturales de todos los sectores de la población.

Sin lugar a dudas, uno de los principales debates de la época está centrado en cómo combinar la democratización concebida en el amplio sentido ya explicitado, con la modernización del Estado. La tendencia integradora de los procesos de democratización confronta con los aspectos excluyentes de las políticas de ajuste y modernización. Planteado en los términos que lo enuncian F. Calderón y M. dos Santos (1993), "si los gobiernos y otros actores sociopolíticos buscan democratización sin modernización del Estado se generará ingobernabilidad. Si los gobiernos privilegian una modernización del Estado orientada mecánicamente por el objetivo de reducir el gasto público pueden llegar a desnaturalizar el régimen democrático".

En este marco es necesario poner en discusión, entre otros, dos elementos centrales. El primero de ellos es cómo generar estrategias de desarrollo que impliquen procesos de integración social. Este elemento se encuentra al margen de las posibilidades abarcativas de este trabajo y será tratado más adelante únicamente en relación con el aporte que la educación puede realizar en esta dirección.

El segundo de los elementos está relacionado con el papel de las políticas sociales. A diferencia de las estrategias de ajuste implementadas en décadas anteriores, basadas principalmente en lograr un equilibrio en el balance de pagos generando un superávit en la balanza comercial, las actuales políticas procuran el equilibrio tanto por el gasto como por los ingresos del sector público (Bustelo E. 1993). El techo alcanzado por el lado de los ingresos en momentos en que el impacto de la recesión producto de factores estructurales y coyunturales, determina una fuerte tendencia a restringir el gasto público, en particular el destinado a las políticas sociales. Ello implica, no sólo suprimir algunas instituciones del Estado benefactor, sino desvalorizar sus productos disminuyendo la calidad de las prestaciones y servicios brindados (Isuani, 1991)

Esta tendencia es enfrentada por las concepciones que plantean la imprescindibilidad de sostener y mejorar las políticas sociales. Estas perspectivas se sustentan en que el proceso de crecimiento de los últimos años no ha podido detener las consecuencias de exclusión social que plantea el nuevo modelo. Mas aún las nuevas tecnologías combinadas con las transformaciones en los procesos productivos permiten prever que la tendencia a la expulsión de mano de obra se puede mantener, aun sosteniendo el ritmo de crecimiento que mostró la economía en los últimos años. Como veremos más adelante el alarmante incremento de la tasa de desocupación, la conformación de un "núcleo duro" de pobreza, y la aparición de un sector importante de "nuevos pobres" reclama la intervención del Estado en áreas donde el mercado no se ha mostrado como el mejor distribuidor de recursos (Minujim, 1993).

Tomando en cuenta estos elementos, es necesario enmarcar la discusión respecto de la función de la educación en la actual coyuntura y del papel del Estado y la sociedad

en torno a su distribución dentro del debate global. Sin embargo, para abordar la problemática educativa es pertinente realizar tres aclaraciones previas.

La primera de ellas es que de acuerdo a lo analizado en el presente capítulo, no es posible concebir al sistema educativo sólo desde una perspectiva de política social. Es verdad que la escuela cumple un importante rol, asistencial, de integración, de promoción y de movilidad social imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad. Pero también ha desempeñado un papel histórico que la coloca en un lugar privilegiado en torno a la construcción y consolidación de la democracia y como estrategia de desarrollo económico-social.

La segunda aclaración es que el cambio en el tipo de Estado está acompañado de transformaciones profundas en el conjunto de los órdenes de la vida social. En particular nos interesa destacar que el repliegue de la acción estatal no sólo implica una ampliación del espacio de intervención del mercado. También brinda mayores posibilidades para el desarrollo de nuevos actores y movimientos sociales. Los nuevos tipos de acción colectiva, que no necesariamente significan la extinción de lo anteriores, se organizan con mayor independencia y autonomía del Estado y principalmente en torno a demandas sociales puntuales. No se presentan únicamente con el objeto de presionar frente al Estado, también se articulan en función de satisfacer necesidades concretas de las poblaciones que los constituyen. Como plantea Touarine (1989) más que "enfrentarse para la obtención de la dirección de los medios de producción, pretenden participar en las finalidades de esas producciones culturales que son la educación, los cuidados médicos y la información de masas". En nuestro país estos movimientos aún se presentan con una gran debilidad institucional y con una lógica muy fragmentaria. En el ámbito educativo su aparición ha estado acotada temporalmente en la mayor parte de los casos a la resolución de reivindicaciones o conflictos específicos. El movimiento organizado en torno al debate de la Ley Federal de Educación en 1993 es un claro ejemplo en este sentido. Sin embargo, por su capacidad de articular intereses educativos de actores sociales diferentes y de partir generalmente de las problemáticas locales o puntuales es un fenómeno a tener en cuenta a la hora de plantear nuevas formas de vinculación entre el Estado y la sociedad en materia educativa.

La última aclaración hace referencia a que junto con los cambios producidos en la estructura y papel del Estado y en la nueva relación que se plantea éste con la sociedad, han ocurrido transformaciones que es necesario tomar en cuenta a la hora de definir las actuales funciones de la educación. En el presente trabajo incluiremos el análisis de algunas de estas transformaciones. En primer lugar estudiaremos las principales tendencias de la reciente evolución del sistema educativo. En segundo lugar, analizaremos la nueva relación que se plantea entre la educación, la estructura productiva y el mercado de trabajo. Finalmente, plantearemos algunos elementos necesarios en dirección a la construcción de un nuevo paradigma socio-educativo que permita dar cuenta más acabadamente de los procesos educativos de nuestro país. En ese momento estaremos en condiciones de retomar con más elementos el debate acerca de las funciones que la educación debe desempeñar en la actualidad y respecto de un nuevo tipo de articulación entre Estado y sociedad que permita encarar con éxito los desafíos que la comunidad le plantea a la escuela de cara al siglo XXI.

Material C. García Delgado, D. (2000). *Estado-nación y globalización*. Buenos Aires: Ariel.

1 GLOBALIZACIÓN Y CRISIS DEL ESTADO-NACIÓN

Las transformaciones ocurridas en la sociedad argentina en los últimos años, particularmente a partir del Plan de Convertibilidad, hablan del cruce de un umbral. De un cambio estructural producido por el pasaje del Estado de bienestar o desarrollista, constituido desde los 40 en adelante, al neoliberal, privatizador o postsocial.

Este cambio ha dejado atrás al Estado que comenzó a configurarse a partir de la crisis del 30 y que tomó fuerza en la posguerra: el denominado Estado social (de bienestar) con sus distintas etapas y regímenes: nacional-popular, desarrollista y burocrático-autoritario. Este Estado trazó una particular relación con la sociedad en términos del modelo de acumulación (industrialismo sustitutivo), de legitimación ("movimientista"), de articulación de intereses (neocorporativo), de acción colectiva (movilización de masas), y cultural (igualitaria o estatalista). En términos de otra conceptualización politicológica, se puede decir que se trató de la configuración de la matriz estadocéntrica (la MEC), la cual va a verse en crisis a mediados de los 70, asociada a factores como la alta inflación, la pugna distributiva y la crisis del petróleo.

Pero en realidad, no sólo asistimos a la crisis del estado de bienestar y al intento neoliberal de su reformulación, sino paralelamente, a la crisis del Estado-nación. Si bien ambas están vinculadas, la segunda hace alusión a tres fenómenos simultáneos: erosión de su autonomía e independencia decisional, paulatina pérdida de la capacidad de integración social y debilitamiento en la configuración de identidades y solidaridades amplias.

En lo que sigue, intentaremos ver cuáles son las limitaciones que ponen en crisis a este actor central de la política y de las relaciones internacionales de los últimos dos siglos, así como explicitar sus nuevas tareas y conflictos. En segundo lugar, indagaremos sobre las tendencias principales que caracterizan al fenómeno de la globalización y su impacto sobre el Estado, particularmente en Argentina y América latina, para distinguir, por último, globalización como proceso y como ideología.

A. LOS LÍMITES DEL ESTADO

El Estado-nación como actor soberano o autónomo por excelencia de las relaciones internacionales de los últimos tres siglos ha entrado en crisis. La estructura decisional y su soberanía son sometidas a presiones por ambos lados: "desde arriba", cuestionada por instituciones supranacionales, y "desde abajo", jaqueada por los localismos. Señala J. C. Scannone que el término "globalización" dice más que el de "internacionalización" o "multinacionalización", porque no se trata sólo de un acrecentamiento de las relaciones económicas, financieras, culturales y políticas entre las naciones, un simple aumento cuantitativo de algo que siempre ya ha existido. "Tampoco se trata de que ahora esas naciones son muchas o casi todas, o que las empresas se han hecho multinacionales. Se trata de un cambio cualitativo que involucra la puesta en cuestión del mismo concepto y vivencia de nación, como la concibió la modernidad, identificada con el Estado moderno soberano. Este está en crisis, asediado por arriba y por debajo".

En cierta forma, la idea de soberanía se remonta incluso más allá de la emergencia del moderno Estado-nación ya que hace referencia a la defensa del señor feudal frente a

adversarios regionales o al poder del Papa. La soberanía nace como un concepto excluyente y rígido. Con la formación de los Estados modernos, la potestad soberana se mantiene como atributo del nuevo sujeto político, en un contexto diferente y más dinámico.

Pero en los últimos 20 años esta referencia última de la comunidad política comienza a ponerse en cuestión desde diversos planos. Por el aumento de las organizaciones internacionales así como por la presencia de nuevos problemas no resolubles ya en el marco de sus fronteras: medio ambiente, flujos migratorios, terrorismo, interdependencia económica crecientes, y por los flujos económicos especulativos de corto plazo. Por ello, si desde una visión de la historia de larga duración, en el siglo XIV el capital comercial comenzó a desestructurar en Europa el modelo descentralizado del feudalismo (Estado-feudo), configurando las bases para una dinámica centralizadora del moderno Estado-nación y erosionando el mundo estamental, orgánico-comunal basado en lealtades personales y sustituyéndolo por los Estados de derecho (el cual entre nosotros se constituyó a mediados del siglo pasado con la organización nacional y el proyecto alberdiano), ahora el capitalismo global promueve un nuevo proceso de "destrucción creativa", propiciando las bases para la configuración de una polis novedosa de unidad territorial y poblacional más amplia y de carácter supranacional: los Estados-región.

Esta crisis del Estado-nación permite distinguir distintas formas de Estados (o comunidades políticas) que se fueron sucediendo desde la antigüedad hasta nuestros días: la ciudad-Estado (Atenas) y el Estado-imperio (Roma) en la Antigüedad; el Estado-feudo en la Edad Media y el Estado-nación en la Modernidad, en sus distintas configuraciones (absolutista, liberal, democrático, social y neoliberal). Ahora bien, en la posmodernidad se estaría produciendo la transición hacia un nuevo tipo de comunidad política, la del Estado-región o supranacional: los bloques. Esto no implica, sin embargo, la desaparición del Estado-nación, sino su integración paulatina en polis más amplias.

Los nudos constitutivos de la construcción político-histórica conocida como Estado-nación estuvieron anclados en las ideas de soberanía irrestricta, de interés nacional, de homogeneidad social y de centralidad de lo estatal. El concepto de soberanía se acuñó en el siglo XVI para dar cuenta del ejercicio del poder en un proceso que tendía a disolver el de dos grandes potencias universales de la Edad Media, la Iglesia y el Imperio. Un ejercicio del poder político y del poder del Estado, que tenía como una de sus funciones fundamentales la de conciliar poder y derecho, esto es, legitimar, de acuerdo a Weber, el "monopolio de la fuerza", rasgo sustancial del Estado moderno, no eludible por ningún individuo, grupo o corporación del territorio en que se ejerce y no sometido a ningún poder externo.

Pero en los últimos años las políticas de "fronteras abiertas" y exaltación de los mercados y de la competitividad conflictúan ese cuadro. Michel Albert habla de una nueva "revolución" asociada a la globalización que emularía el impacto que tuvieron con anterioridad la francesa, la industrial y la socialista. Un cambio en el cual se desestructuran tanto las representaciones basadas en el sujeto y en cierta concepción lineal y progresiva de la historia, como la capacidad del Estado para actuar sobre su propio territorio, dado que ahora no puede fijar tan libremente sus tasas de cambio o su política salarial o laboral, porque la competencia lo lleva a cuidar inversiones que, de lo contrario, elegirían países vecinos para instalarse.

Si desde la posguerra fueron las progresivas demandas del ambiente societario interno las que orientaron las decisiones del Estado keynesiano o de bienestar, actualmente este condicionamiento sistémico se origina crecientemente en el ambiente internacional. Esta nueva realidad condiciona la autonomía política de esos Estados,

limitados en su toma de decisiones por la presencia de demandas externas tanto más influyentes que las que expresa su propio sistema societal.

Limitaciones a la soberanía

En un contexto en el cual cobra un rol fundamental la inversión externa directa (IED), los países compiten por atraer capitales para poder equilibrar sus cuentas. Los Estados buscan aparecer como más "atractivos" para la inversión extranjera y se ven obligados a rivalizar para atraer el máximo de inversiones directas de América del Norte, Europa o Japón, aumentando las consecuencias negativas del fracaso y exagerando los efectos positivos que a largo plazo produce el éxito aperturista. Se produce un círculo vicioso que refuerza la asimetría entre los países que exportan capital y los que necesitan importarlo imperiosamente. Al ser tan intensa la competencia, los capitales se hacen cada vez más exigentes, demandando todo tipo de prebendas (tasas de interés por encima de las internacionales, libertad amplia de remesas, exenciones de impuestos, subsidios, reducción en los costos de los transportes, del trabajo y sus derechos). Se debilita así la capacidad de control, de asignación y de distribución de los Estados y ello es particularmente evidente en los periféricos.

La intensificación de las interacciones regionales y globales erosiona la distinción entre asuntos internos y externos, entre política doméstica e internacional. Esto presupone un grado de interdependencia creciente entre los distintos países, pero de carácter asimétrico, dado que la transnacionalización de los grupos financieros y de las empresas y el papel relevante adquirido por las agencias de crédito implica una limitación importante de la autoridad estatal en favor de los mercados, así como la influencia gravitante del gobierno norteamericano (Strange, 1995). Este proceso se acentúa por las características del modelo económico surgente de estas reformas, que lo hacen muy dependiente de los flujos financieros externos. Y todos estos fenómenos comienzan a relativizar la noción de frontera, quitan al Estado alguna de sus prerrogativas, reduciendo su margen de acción y consagrando el reino de la empresa-red internacional, lo cual acarrea una crisis profunda del Estado-nación que ve su autoridad cada vez más impugnada por el mercado mundial.

Por eso lo decisivo para los países en desarrollo va a ser el rol que tienen los organismos internacionales en la orientación de sus programas. El endeudamiento genera crecientes condicionamientos desde fines de los 70 y los organismos internacionales no sólo imponen condiciones de ajuste para posibilitar el pago de la deuda y equilibrar las cuentas fiscales sino que comienzan a pautar la política económica, las políticas sociales y de reforma institucional, y esto cambia la estructura decisional del Estado nacional, porque ya no hay política pública de significación que no sea monitoreada, financiada o controlada por algún organismo internacional. Y, además, porque los organismos tienen una creciente influencia sobre los gobiernos fuertemente endeudados, ya que son éstos los que deciden sobre el grado de endeudamiento a que están autorizados, y si consideran que este grado está superado cortan la confiabilidad, lo cual puede producir retiro de capitales y una potencial desestabilización.

La globalización muestra en positivo la generalización en los últimos 20 años de los regímenes democráticos a nivel mundial, así como la expansión del ethos de los derechos humanos. Pone en crisis regímenes autoritarios de diversas especies, dictaduras militares, Estados socialistas, regímenes teocráticos que se han derrumbado en dirección a instituciones de democracia liberal constitucional. Y este fenómeno global de transiciones a la democracia ha sido impulsado por ideales asociados con el régimen democrático, pero está vinculado también al predominio económico de inversores, grandes firmas, organismos internacionales y naciones centrales que condicionan a estos regímenes

democráticos, que reducen su poder político promoviendo democracias crecientemente formales y apatía en los públicos.

Porque la democracia, frente a esta globalización, debe hacer frente a dos fuerzas que presionan sobre ella: la concentración de la riqueza, del ingreso, de los stocks y de los flujos, y el poder que de esa concentración emana, y los embates de la globalización en una doble acepción: en el plano de las ideas, por una suerte de "pensamiento único", y en el de las decisiones concretas, por el modo en que se producen los flujos de capital y la impotencia de los Estados frente a la libertad creciente de acción que tienen las empresas que operan en este mundo. La fuerza del economicismo dominante es tal que se obliga al Estado a ser administrado como si fuera una firma, mientras que éstas se atribuyen un número cada vez mayor de prerrogativas que anteriormente incumbían al Estado.

Del primero de los embates -el de la concentración de la riqueza y del ingreso-, dice Lavagna, emana un reemplazo progresivo de la voluntad que surge del voto de las urnas por una especie de voto calificado que objetivamente discurre e impone su presencia por otros canales. Lo que surge del segundo -el de la hegemonía ideológica neoliberal, o el denominado "pensamiento único"- es un progresivo debilitamiento del Estado-nación y de la política, una limitación tan fuerte que el mismo estaría siendo reemplazado por una suerte de "Estados municipales", porque su capacidad de operar tiene que ver con un conjunto de variables y restricciones mucho mayor que el que habitualmente tenía la polis de la modernidad.

Ello se refleja en los cambios que se observan en la política nacional, dado que tanto los partidos como sus líderes se encuentran acotados en su capacidad de acción: la densidad y complejidad que adquieren los problemas sociales y económicos, y los condicionamientos que imponen actores externos en un contexto de globalización, además de los agentes económicos locales altamente concentrados, actúan como restricciones que limitan las alternativas a disposición de los líderes políticos. Esto se completa con una fuerte dependencia respecto de los saberes técnicos, principalmente económicos, y consecuentemente respecto de los depositarios privilegiados de los mismos, que conforman una tecnoburocracia de nuevo tipo y con complejas vinculaciones con el mundo de la política (Cheresky, 1997).

Debilitamiento de su capacidad integradora en lo social

El capitalismo desregulado o "desorganizado" favorece la concentración económica y el crecimiento de las desigualdades, el desanclaje de las condiciones de prosperidad de las élites de las de los asalariados. Debido al doble movimiento que producen la crisis fiscal y el endeudamiento, el Estado se retira de lo social y de lo productivo y apura una reconversión tecnológica que flexibiliza y margina una parte significativa de la población por no tener las capacidades para insertarse. El empleo deja de ser el gran integrador de la sociedad, configurando, por tanto, este proceso sociedades duales o débilmente integradas. Como dice Tarso Genro, "los fenómenos centrales que caracterizan la planetarización de todas las relaciones, o sea la mundialización de la economía y la concentración del capital, están rompiendo la cohesión social interna de la mayoría de los países".

Las fórmulas teóricas que han intentado sintetizar esta tensión hablan de procesos de inclusión política con exclusión social (Calderón y Dos Santos, 1995); de la inevitable inserción a la economía globalizada pero con un costo de fragmentación social interna. La mundialización de la economía no involucra uno u otro grupo social, dice Norbert Lechner, sino que abarca de modo diferenciado al conjunto de la sociedad. Es la sociedad entera -deliberada o involuntariamente- la que se ve arrastrada e incorporada a la competencia

mundial. Por consiguiente, la reorganización y la integración de la sociedad devienen un factor decisivo para lograr una competitividad sistémica. El problema es que las estrategias de globalización generan pérdida de integración interna. Y esta situación da lugar al surgimiento de una nueva cuestión social, distinta a la del surgimiento del industrialismo y del movimiento obrero, caracterizada por el desempleo estructural, la precarización, exclusión e inseguridad urbana creciente.

Reducción de la capacidad de identificación político-cultural

Junto con la pérdida de los mapas cognitivos y las certezas que constituyeran la ciudadanía en los anteriores modelos de Estado, el Liberal y el Social, se produce una menor influencia de lo estatal en la cultura, con una ampliación del espacio del mercado y de las industrias culturales. Una homogeneización de las culturas juntamente con la pérdida de enraizamiento en los propios valores e identidad nacional, la "estandarización" y uniformación de muchas pautas culturales en la que se ha denominado la cultura de los Mac Donald's, al tiempo que se refuerzan las identidades locales y supranacionales. El debilitamiento de las anteriores áreas de solidaridad política, ideológicas y laborales ponen en dificultad al Estado para legitimar políticas, para concitar adhesiones, por la disminución de la identificación ciudadana en el ámbito nacional. Y porque toman cuerpo tendencias a los localismos, a configurar grupos de referencias más cercanos que pueden derivar también en el marco de una fuerte presión del mercado de trabajo en fundamentalismos y xenofobia.

Es el impacto sobre valores y representaciones de una época de cambios acelerados, donde el signo de la contemporaneidad es la aceleración de los tiempos y el creciente individualismo. Porque no sólo se trata de una época de grandes cambios, sino de un cambio de época, donde lo viejo se derrumba y lo nuevo no alcanza a aparecer, lo cual tiñe la existencia de un sentimiento dominado por el malestar difuso y la incertidumbre. Las certezas conquistadas por la Modernidad son socavadas por la turbulencia de los cambios que desnudan las limitaciones de la comprensión humana para entender lo que está sucediendo así como avizorar las tendencias a futuro. Y este aumento del dinamismo del cambio económico-tecnológico y cultural, genera una crisis de los mapas cognitivos previos, provocando no sólo que la nuestra sea caracterizada como la era "del vacío" -de acuerdo a Lipovesky-, de pérdida de fundamentos, sino que también lo sea, por la disolución de la comunidad homogénea, nacional o patriótica, la de "la pérdida del nosotros".

B. LA GLOBALIZACIÓN COMO FENÓMENO MULTIDIMENSIONAL

Ahora bien, esta crisis del Estado-nación se vincula a un proceso universal de características multidimensionales denominado globalización, que se origina en cambios de orden tecnológico y económico, que tienen como puntos de referencia la crisis del dólar en 1971 y la del petróleo en 1973. Esta última volvió prioritario utilizar materiales sintéticos para reemplazar las materias primas estratégicas y buscar formas de producción que insumieran menos energía. El nuevo paradigma tecnológico se conformó en torno a la microelectrónica y posibilitó el abaratamiento de la información. El resultado fue que las nuevas formas de producción requerían más información y menos contenido de energía, materiales y mano de obra.

La globalización significa el aumento de la vincularidad, la expansión y profundización de las distintas relaciones sociales, económicas y políticas, la creciente

interdependencia de todas las sociedades entre sí, promovida por el aumento de los flujos económicos, financieros y comunicacionales, y catapultada por la tercera revolución industrial o "tercera ola", que facilita que estos flujos puedan ser realizados en tiempo real. Esto quiere decir que un operador de bolsa puede operar simultáneamente en todos los grandes mercados de capital del mundo y durante las 24 horas, así como transferir electrónicamente órdenes de compra o venta. Y este último punto resulta clave para diferenciar la actual etapa de anteriores de internacionalización económica.

En su dimensión económica la globalización puede ser entendida como una nueva fase de expansión del sistema capitalista que se caracteriza por la apertura de los sistemas económicos nacionales; por el aumento del comercio internacional; la expansión de los mercados financieros; la reorganización espacial de la producción, la búsqueda permanente de ventajas comparativas y de la competitividad que da prioridad a la innovación tecnológica; la aparición de elevadas tasas de desempleo y el descenso de niveles históricos de remuneración; y la formación de polos económicos regionales (López, 1998).

Algunos de los aspectos constitutivos de esta compleja realidad estriban en el impacto de la nueva revolución tecnológica que impacta en el desarrollo de las telecomunicaciones y facilita el masivo transporte aéreo de personas y del turismo de masas pero ahora a nivel mundial. Pero no sólo los mercados globales y las redes computacionales atacan la primacía de los Estados, sino también el tráfico de armas, el narcotráfico, los flujos migratorios, los problemas de medio ambiente cuya posible solución supera las fronteras territoriales y requiere de cooperación e interdependencia. La globalización limita las opciones de los actores nacionales, sean éstos países ricos o pobres, si bien en distinta magnitud para cada uno de ellos. Todo esto supone una novedosa compresión tiempo-espacio y una mayor complejidad del escenario de fin de siglo. Casi podríamos hablar de una simultaneidad de tres tendencias: la de interdependencia creciente entre todos los países (la Aldea global), la transición hacia formas productivas posfordistas, y la hegemonía del capital financiero.

Creciente interdependencia entre los distintos países

Este proceso se acrecienta a partir de la caída del muro de Berlín (1989), porque el colapso del paradigma socialista modifica el mundo de la posguerra y comienza a estructurar una geopolítica distinta a la configurada por el conflicto este-oeste, la bipolaridad y el "equilibrio del terror". Consecuencia de ello es no sólo la emergencia de un capitalismo triádico (NAFTA, CEE y Japón), sino que la democracia liberal se convierte en el sistema de legitimación del Estado a nivel mundial y la economía de mercado en su correlato económico.

Dicha interdependencia deriva de la misma complejidad de la escena internacional, por el aumento exponencial de los grupos de interés y de los organismos que se mueven a escala transnacional por temas que van desde la defensa de derechos humanos (Amnesty International), ambientales (Greenpeace, etc.) hasta de lucha contra la corrupción (Transparency International), así como también por el crecimiento cuantitativo y cualitativo de problemáticas de difícil resolución dentro de estos límites territoriales (por ejemplo, problemas ecológicos, droga, terrorismo). También las Naciones Unidas adquieren otro rol, en el cual el principio de no intervención en los asuntos internos de un país -anteriormente no discutido- comienza ahora a relativizarse frente a la importancia que se le asigna a la preservación de los derechos humanos.

Finalmente, otro foco de globalización lo constituye la Organización Mundial del Comercio (OMC), que promueve la desregulación del comercio, las telecomunicaciones, la banca, los seguros y las barreras tarifarias para informática. Lo cierto es que el proceso

de globalización modifica el paradigma vigente en las relaciones internacionales que confería a los Estados-nación el carácter de actores centrales y predominantes del sistema. Estos pasan a constituir sólo una parte -si bien de suma importancia- de un sistema mayor que gradualmente adquiere vigencia: el sistema global (Moneta, 1994). En interacción con el sistema internacional, surge un sistema "multicéntrico", constituido por actores subnacionales y transnacionales dotados de objetivos y medios de acción propios que adquieren creciente autonomía.

Y así como surgen empresas globales y una élite de managers transnacionalizados, también, para el funcionariado público y para los técnicos el espacio nacional ya no es más el horizonte último de sus expectativas de realización profesional. Un organismo internacional puede ser y casi debe ser la culminación de una carrera o el trampolín para un puesto más significativo a su retorno. Las ideologías y teorizaciones que dan apoyo al modelo neoliberal remiten a elaboraciones concebidas desde estos organismos. Esta orientación supranacional parece ser una tendencia irreversible que transforma la anterior burocracia nacional en términos de tecnocracia y de élites globales. Y esta transformación otorga un espacio preferencial a un nuevo profesional en las decisiones que otorga un valor preferencial a la técnica: porque si en el Estado liberal primaban los abogados y en el social los militares, gremialistas e ingenieros, asistimos hoy en el neoliberal al irresistible ascenso de los economistas.

El pasaje de la forma de producción taylorista-fordista a la posfordista

Se produce como consecuencia de la revolución electrónica y de las formas de gestión (la revolución del management iniciada por el toyotismo), y por el hecho de que las empresas se vuelven globales con orientación hacia un sistema de competitividad que homogeneiza las condiciones de calidad y precios a nivel mundial. La producción se deslocaliza y puede realizarse desde diversos países al mismo tiempo, deja de pensarse en grandes unidades y las empresas se orientan hacia unidades más pequeñas y flexibles. Se pone el acento en la incorporación tecnológica, en la polifuncionalidad de los recursos humanos, en gerencias más dinámicas e innovadoras y en la localización en espacios con recursos, infraestructuras y calidad de vida. En síntesis, es el fin de la forma de producción de "tiempos modernos".

Peter Drucker señala que desde mediados de los 70 se producen tres cambios fundamentales: 1) El colapso de la economía de materias primas (la producción industrial está cambiando, alejándose de los productos y procesos que consumen materiales en forma muy intensiva, para dar paso a industrias de alta tecnología). 2) El desacoplamiento entre producción y empleo, creciente sustitución de mano de obra por conocimientos técnicos y de capital, con una transición de industrias que eran intensivas en términos de trabajo manual por otras que son intensivas en materia de conocimientos (telecomunicaciones, informática, farmacéutica), lo que trajo apareado la priorización de las políticas de intercambio, el "comercio invisible" y la abolición de las barreras al comercio de servicios. 3) El surgimiento de la economía de símbolos, hace que la economía real (de bienes y servicios) haya ido cediendo lugar a los nuevos propulsores de la economía mundial, los movimientos de capital, tipos de cambio y flujos de crédito, y ambas economías operan cada vez en forma más independiente.

De este modo, las ventajas comparativas de los países reside sobre todo en la capacidad de uso de la información y el conocimiento técnico, y cada vez menos en la abundancia y bajo costo de materias primas, alimentos, energéticos y trabajo. La inversión externa directa cobra mayor importancia incluso que el comercio internacional, y viene concentrándose gradualmente en la región de la tríada "o gran isla" (Estados Unidos-Japón-Europa occidental).

Lester Thurow dice que lo que caracteriza a la globalización es que "...por primera vez en la historia humana, cualquier cosa puede hacerse en cualquier parte y venderse en todas partes. En las economías capitalistas eso significa fabricar cualquier componente y desarrollar cualquier actividad en el lugar del mundo donde puede hacerse más barato, y vender los productos resultantes o los servicios donde los precios y los beneficios sean más altos. Minimizar costos y maximizar ingresos es lo que significa la maximización de beneficios, el corazón mismo del capitalismo. El apego sentimental a una parte geográfica del mundo no es parte del sistema capitalista" (Thurow, 1996).

La doble emancipación del capital financiero

Éste se independiza tanto de la economía "real" o productora de bienes, como del territorio nacional. Junto a la importancia que cobra el capitalismo financiero, la economía "virtual" o simbólica (compuesta por movimientos de capital, tipos de cambios, tasas de interés, bonos, acciones) a partir de la revolución electrónica que brinda posibilidades de invertir en cualquier lugar del mundo y en tiempo real, los intereses de las grandes corporaciones se "desterritorializan". Ambas economías se independizan, siguen caminos divergentes, aflojan sus nexos. La economía simbólica crece más que la real, aprovecha la telemática para operar a través de la especulación y la alta volatilidad de los mercados, y predomina cada vez más sobre los actores y fuerzas de las economías, las sociedades y las políticas nacionales. La inversión en China y no en Argentina puede constituir una opción recomendable para los capitalistas argentinos porque su prosperidad será mayor, conservan la propiedad del capital y recogen los frutos de esa explotación, siendo esa prosperidad independiente del deterioro social que padecen los asalariados nacionales. Ello provoca un salto en la ampliación de la brecha económica entre los distintos sectores, de pérdida de anclaje territorial y de responsabilidad social del empresariado, constituyéndose en una suerte de "rebelión de las élites" (Lasch, 1996).

Los grupos que más se benefician con la globalización son los vinculados a las multinacionales industriales, bancarias, mediáticas y de seguros, así como los profesionales de mayor calificación. Estos tres grupos de actores usan su poder internacional para obtener concesiones a nivel nacional, en términos de tributación, remuneración y localización (Boyer, 1998). De este modo, la mundialización enriquece más a los ricos y empobrece más a los pobres. Esto se completa con otro factor de la crisis del Estado-nación, y es que los "ciudadanos consumidores" han adoptado una orientación mundial, están menos condicionados a comprar productos de fabricación nacional a la vez que estos productos, como consecuencia de las políticas aperturistas, desaparecen de las góndolas. Del mismo modo, la mayor información, los estilos de vida y la configuración de valores se plasman ya no tanto por las instituciones tradicionales de socialización, como la familia, la escuela, la Iglesia y el Estado, sino por los mass media.

Este capital financiero globalizado y altamente concentrado, con distintos y múltiples actores (bancos de inversión, organismos internacionales, expertos, bolsas, calificadoras de riesgo, gurús, etc.), con gran capacidad de defender sus rendimientos especulativos, estuvo considerablemente más regulado por las economías nacionales en las décadas pasadas, mientras que en los 90 tiene gran libertad de movimiento. De acuerdo a Schvarzer (1997) se ha generado un mercado mundial del dinero que impone restricciones estructurales a los márgenes de maniobra de las políticas monetarias y que hace difícil que se lo pueda gravar a nivel nacional por su capacidad de fuga y de actuación en tiempo real en cualquier parte del mundo.

Por eso, la mundialización no es sólo una función del cambio tecnológico sino del hecho de que desde comienzos de los 80 tuviera lugar sobre un telón de fondo de suba de intereses reales anormalmente elevada. La tasa de interés es una variable social, dice

Fitoussi (1988), su nivel marca cómo una sociedad configura su futuro, cómo determina su crecimiento y distribuye los beneficios del mismo. La tasa de interés mide la dependencia del futuro, porque cuando esta tasa es nula, el futuro tiene tanta importancia como el presente, pero cuanto más alta es, más orientación se genera hacia el presente y hacia el cortoplacismo, reduciendo las capacidades de la economía productiva o real y del empleo. La herencia de este fenómeno de altas ganancias financieras y de independencia del capitalismo virtual del real es, entonces, de un déficit de futuro y de una crispación de la gente en el presente que legitima las desigualdades.

Y esta supremacía del capital financiero sobre el productivo no es la natural e irreversible consecuencia de la mundialización ni de la revolución tecnológica, sino, de un modo más específico, de que la misma se realizara sin que previamente se determinaran las reglas de juego. Algo muy diferente de lo ocurrido a partir de la II Guerra Mundial, donde se fijaron las reglas (Bretton Woods) y luego se internacionalizó la economía. Entonces se crearon dos organismos internacionales básicos, el Fondo Monetario Internacional (FMI), para ordenar el sistema monetario internacional y para hacer que todo país que fuera miembro del Fondo no pudiera devaluar en forma unilateral y automática sino cumpliendo ciertos requisitos, y el Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT) para ir generando a través de ruedas de negociaciones un proceso de liberación comercial universal. Mientras que en los últimos 20 años se pasó directamente a la desregulación, aceptando que no hubiera reglas de juego y de allí que se efectuara un desplazamiento de una lógica de desarrollo a otra de crecimiento y de repartición de porcentajes del mercado mundial por las grandes firmas.

Se trata de una situación que genera no una guerra convencional y de posicionamientos ideológicos-militares, sino una guerra comercial de todos los países entre sí (subsidios y devaluaciones competitivas), en la cual en el centro se alimenta el temor de que el desarrollo de los países pobres o intermedios se haga a costa de sus ganancias y empleo, mientras que en los países en desarrollo el temor es a quedar encerrados en el endeudamiento, en una vulnerabilidad permanente de su sector externo y en limitaciones al comercio por las barreras para arancelarias de las sociedades desarrolladas. En este marco del capitalismo globalizado sin reglas ni instituciones de regulación internacionales, la palabra clave es la competitividad, y su lógica, la conquista de los territorios económicos de los demás. El mundo así sólo acepta el desarrollo que surge de un plus de competitividad, pero lograrlo generalizadamente es imposible, porque todos los países tienen que exportar más y, a la vez, importar menos. Luego, la lógica de competitividad es una lógica de baja de salarios y de desprotección laboral.

La economía globalizada, al dotar de mayor libertad de movimiento a los factores de la producción, ha incorporado fuertemente la consideración de los costos laborales y de la presión impositiva entre los elementos más significativos para la toma de decisiones en materia de radicación de inversiones por parte de las empresas (Thurow, 1996). Y esta dura realidad que Argentina viene experimentando a raíz de su competencia con Brasil por conseguir inversiones directas con base en el MERCOSUR, es una concreta expresión de la conexión que existe entre las exigencias de la globalización económica y la metamorfosis de las sociedades. De allí el carácter cruel que adquiere la lucha por la competitividad en un contexto semejante, y dentro de una lógica que parece plantear el siguiente dilema: "si ustedes quieren que la economía siga enriqueciéndose, entonces deben aceptar que su población deba empobrecerse". Un extraño matrimonio ha venido estableciéndose entre éxito económico por un lado y desestructuración, exclusión y disgregación por el otro (López, 1998). Finalmente, el problema lleva a una aporía en el marco de una creciente disminución de la demanda global: ¿cómo hacer que los países puedan exportar más cuando todos exportan al mismo tiempo?

C. EL IMPACTO SOBRE EL NIVEL Y EL ROL DEL ESTADO

Este proceso de globalización, caracterizado por la interdependencia creciente entre los países a nivel mundial, por el cambio en las formas productivas y por el predominio del sector financiero, tiene un impacto profundo en Los Estados nacionales. Esto es particularmente evidente en América latina, porque los obliga a redefinir de manera drástica y abrupta la actuación del sector público a nivel nacional, subnacional y supranacional, a procesar los nuevos conflictos que se generan en el marco de sociedades más fragmentadas y a promover otra articulación con la sociedad civil.

Reformulación de los roles y niveles de gestión. El Estado de bienestar fue un Estado planificador y fuertemente centralizado que actuó como un árbitro entre el capital y el trabajo, con un rol empresario e interventor directo en el proceso de acumulación. En los 90 se transforma y pasa a tener un rol "Mínimo", y en una primera mirada percibimos dos consecuencias inmediatas de esta transformación. Por un lado, el debilitamiento de la autoridad del Estado central vía descentralización, privatización, retiro, "desmantelamiento" vinculado a la brusca eliminación de sus funciones empresarias, productivas y sociales, así como a la ampliación del espacio del mercado. Pero, por otro lado, se produce la revalorización del espacio subnacional, dado que las políticas de descentralización y traspaso hacia niveles subnacionales promueven mayores competencias hacia los municipios.

Paralelamente, la regionalización comienza a constituir otro nivel de la política: la del bloque. Porque, como respuesta a la amenaza de una competencia amplificadas, surgen las regiones que buscan operar a una escala territorial y económico-comercial más amplia para aumentar su capacidad económica y política. Estos, probablemente, serán los "Estados" del siglo XXI. Pero el traspaso de competencias o atribuciones hacia arriba y hacia el mercado, también supone una erosión de los atributos del Estado-nación clásico en su soberanía y en su capacidad de generar identificaciones. Y esta pérdida es mayor cuanto más periférica o menos desarrollada es la nación. Como dice Roseneau, los Estados continúan siendo los actores principales en el escenario global, pero ya no son los únicos, ni presentan las características y fortaleza del pasado inmediato.

Nueva conflictividad emergente. La segunda consecuencia del impacto de la globalización tiene que ver con las características del conflicto social. Si el Estado keynesiano y desarrollista procesó la conflictividad de clases, buscando conciliar capitalismo con democracia y desdibujando la tensión entre burguesía y proletariado, en la actualidad los conflictos ya no son concentrados ni presentan amenazas antisistémicas a la democracia ni al capitalismo. De acuerdo a Habermas (1997), si el conflicto referente al ordenamiento social fue sin duda el de capital vs. trabajo en el siglo XIX y parte del XX, a inicios del XXI es el que se produce entre el sistema (económico y estatal) y el mundo de la vida (se podría decir, el pueblo o la sociedad civil).

El proceso de globalización promueve así un sistema de dominación distinto al de la sociedad industrial; vinculado al control técnico, informático, y al posicionamiento dentro de un nuevo sistema de estratificación socio-ocupacional. En cuanto a la conflictividad, algunos autores han acentuado no sólo el desplazamiento de la cuestión de las clases del modelo anterior, hacia la emergente problemática de la exclusión, que hace a una novedosa diferenciación de la forma en que se elabora el conflicto entre los que se encuentran "dentro" en relación a los que quedan "afuera". Así como también en la denominada sociedad de servicios algunos autores hacen referencia a la ampliación del

"riesgo", donde el avance de la racionalidad técnica instrumental genera nuevos problemas y amenazas sobre aspectos ambientales, nucleares y de coordinación.

Ahora bien, en nuestro esquema analizaremos esta nueva conflictividad a través de los diversos subsistemas: en el político, porque la consolidación de la democracia se produce junto a una desafección creciente de los electorados, desprestigio institucional, inclusión "precarizada" o clientelar, corrupción, así como una especie de impotencia de la clase política para arbitrar modificaciones a las orientaciones principales del mercado. En el económico, porque el proceso de globalización genera un impacto regresivo en la integración social: concentración y transnacionalización del ingreso, desempleo estructural, separando a los que "se adaptan al mercado" de los que "no se adaptan", provocando uno de los conflictos más significativos que se desarrollan en el marco de los ajustes estructurales: la exclusión social. Y en el cultural, porque la globalización catapultada por los satélites, TV por cable, transportes, turismo internacional, si bien promueve una cultura abierta y pluralista, también alienta un nuevo individualismo posmoderno, generando crisis de valores comunitarios, sentido e identidad, y fomentando la búsqueda de su reconstitución en nuevos contextos. Estas características, junto con la falta de oportunidades y el avance de los valores consumistas, promueve condiciones para el surgimiento de sociedades anómicas y de creciente inseguridad.

Sociedad civil y gobernabilidad. Todo este impacto del proceso de globalización provoca procesos simultáneos de reestructuración de las relaciones entre Estado y sociedad civil, por las características que adopta el "demos" en la sociedad postindustrial, lejos de una sociedad homogénea y socialmente integrada. Y si en la etapa anterior la articulación Estado-sociedad se procesaba como "fusión" y con predominio del principio estatal, ahora se configura como diferenciación Estado-mercado-sociedad, con predominio del mercado, con una menor importancia de la representatividad de partidos y gremios, y con el aumento vertiginoso de una multiplicidad de organizaciones no gubernamentales, voluntarias y de movimientos sociales asociados a la sociedad civil o "tercer sector".

La introducción de nuevas formas de gestión, por su parte, hace que el sector público deje de ser la burocracia de los grandes ministerios (racionalidad de normas y procedimientos, piramidal, sectorial) para exhibir mayor flexibilidad, descentralización y velocidad de tiempos en similitud a los utilizados por el management privado (performance, equipos, polifuncionalidad). Este cambio se produce en la relación entre los distintos sectores y agencias del Estado, cuestionando el modelo centralizado y burocrático, juntamente con la creciente importancia que adquiere la tecnocracia en la definición de los problemas y en la toma de decisiones, y con nuevas formas de articulación público-privado para la resolución de demandas.

Finalmente, la complejidad y globalización aumentan los problemas de gobernabilidad a que tienen que hacer frente los Estados por la conjunción y superposición de demandas externas de los mercados y acreedores, junto a la ampliación y fragmentación de las internas. Al acrecentarse la multidimensionalidad de los problemas públicos se hace más difícil desagregarlos y definir el nivel adecuado para atacarlos (Millán Valenzuela, 1995). Algunos autores hablan de pérdida de centro, descubriendo que la diferenciación funcional y el descentramiento de la sociedad también modifican el lugar de la política. Es decir, la política deja de ser aquel núcleo central y exclusivo a partir del cual se ordena al conjunto de la sociedad (Lechner, 1995). Pero, por otro lado, la dimensión de la misma se amplía en términos de oportunidades que ya no están sólo circunscriptas a las fronteras de la política nacional, sino que también se ubican más allá del Estado-nación.

D. LA GLOBALIZACIÓN COMO PROCESO Y COMO IDEOLOGÍA

Los interrogantes promovidos por estas tendencias y tensiones no son pocos, y la provisoriedad de las respuestas también es evidente. ¿Hay capacidad de redefinir este proceso, de oponerse, o sólo se trata de adaptarse a él? Si bien este proceso de globalización parece ineluctable, ¿se trata de una determinación total de la estructura o hay capacidad de la política para encontrar opciones y alternativas? O, finalmente, ¿se trata sólo de resignarse o se puede hacer algo por encontrar alternativas, por cambiar?

En este sentido, y para dilucidar estos interrogantes, se hace necesario distinguir globalización como proceso de globalización como ideología (Bernal-Meza, 1996; Ortiz, 1995). Como proceso, porque efectivamente se trata de una serie de tendencias y nuevas realidades promovidas por el cambio de las condiciones materiales de una nueva fase capitalista, como lo fuera anteriormente el capitalismo comercial o el derivado de la revolución industrial. Como ideología, porque forma parte de una interpretación de la misma que busca asimilarse a modernización, e identificar sus requerimientos con las orientaciones y valores del "capitalismo salvaje". De realizar una lectura donde cualquier intento de regulación aparece como retrógrado, "dirigista" y volcado hacia el pasado, mientras que toda apertura o liberalización, aparece como sinónimo de modernización y de orientación hacia el futuro. La globalización se constituye así en una ideología que justifica el "único camino" que busca una suerte de autonomización del capitalismo y del mercado respecto de todo constreñimiento social o político. Donde se instala la globalización como discurso homogeneizante, presentándose a sí misma no sólo como única posibilidad, sino como la mejor.

La globalización como ideología se produce cuando los sujetos y los actores principalmente beneficiados que la impulsan la asocian con la interpretación que racionaliza sus propios intereses como universales y válidos para todos los sectores. Interpretación en la cual la competitividad aparece como teleología en la que deben justificarse las principales medidas. La cual -como dice Petrella- ha dejado de ser un medio y se ha convertido en el objetivo principal, no sólo de las empresas sino también del Estado y de la sociedad en su conjunto. En este marco, el Estado y cualquier intento de regulación de los mercados son demonizados, al tiempo que la política adopta una visión negativa pero funcional, una suerte de caja de conversión de legitimidad para ese mercado autorregulado.

La política queda encerrada dentro del "plusideológico" conquistado por el establishment, que logra asimilar los requerimientos de la globalización a sus propios intereses. Una situación en la que, bajo la apariencia de la no intervención estatal y con el justificativo de la libertad de los mercados, se interviene y toman decisiones dirigidas a beneficiar a unos pocos, y a consagrar reglas de juego y la seguridad jurídica de los contratos, así como para mostrar como irreversible la escisión entre competitividad y cohesión social. Esta concepción ideológica de la globalización o estilo neoliberal de interpretarla se asimila al concepto de "visión fundamentalista" de la globalización, donde de acuerdo a Ferrer (1996) habría desaparecido cualquier posibilidad de adoptar políticas que contradigan las expectativas de los actores hegemónicos de la globalización fuera y dentro del país.

Lo cierto es que la noción más difundida de la globalización proviene de la literatura del management empresarial, que señala que el Estado-nación ya no tiene poder para establecer políticas autónomas y soberanas. Y si bien es necesario tomar conciencia sobre la significación y limitaciones que implican estas tendencias estructurales, se debe también rechazar todo determinismo económico o tecnológico, ya que la globalización no es una necesidad en los términos pretendidos, sino un proceso

político que está siendo conducido por las élites internacionales, que son las que están abandonando a las naciones y a sus Estados, pero donde quedan espacios para que la política en su sentido más sustantivo pueda redefinirla a partir de otra concepción.

La mundialización aparece así como coartada para implementar reformas que la sociedad rechaza, una especie de "falso culpable" del sufrimiento social. El "estamos obligados" es el discurso que se escucha en todos los países y muestra el debilitamiento de la voluntad política junto con un aumento de la racionalidad competitiva de la misma. En estas circunstancias, los teóricos del neoliberalismo -dice Fitoussi (1998)- conocen muy bien los límites del mismo, los que no lo conocen son los políticos y los medios, y por eso el liberalismo se convierte en ideología.

De allí que podamos distinguir dos concepciones de la globalización, una como proceso de cambio que remite a oportunidades y amenazas pero que conserva márgenes para opciones políticas y búsqueda de bien común, y otra como ideología, que restringe el debate y hace al predominio de lo económico y del interés particular. Utilizando la generalizada conceptualización del método de planeamiento estratégico, podemos decir que, así como surgen amenazas de este proceso de cambio, también surgen oportunidades de integración a ese mundo global que no remiten a una única vía. Que esa integración muestra una gran cuota de ambigüedad, porque los cambios, si bien no pueden dejar de realizarse, pueden hacerse de distinta forma, sea atendiendo exclusivamente a los intereses y perspectivas del nuevo establishment local y de los organismos internacionales de crédito, o integrando también los de la propia comunidad política. La descentralización puede ser concebida tanto como "colchón del ajuste" y de tirar la crisis hacia abajo, o como "fortalecimiento de lo local". La reforma del Estado central puede ser pensada exclusivamente como "minimización" y achicamiento del Estado, o como reforzamiento de su rol regulador y solidario. Y finalmente, la integración regional puede ser impulsada como constitución de un área comercial para el mejoramiento exclusivo de la eficiencia y escala de los conglomerados, o como construcción de una comunidad de naciones con intereses políticos y sociales más amplios.

Por todo ello, hablar de la crisis del Estado-nación como consecuencia de la globalización no significa adherir a la tesis del "fin del Estado-nación", ni considerar al Estado como anacrónico en un mundo único, ni la dilución de toda sustantividad de la política en técnica y posicionamiento competitivo, sino de dar cuenta de un cambio de su lugar e importancia, de ver cuáles son las nuevas tareas y rasgos que adopta, y de indagar cómo se produce y procesa ese impacto en nuestro país a fin de siglo.

Material D. *Filmus, D. (1996). Estado, Sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y Desafíos. Buenos Aires: Troquel.*

CAPITULO 4 LAS TRANSFORMACIONES EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

Las transformaciones socio-económicas ocurridas en las últimas décadas obligan a redefinir la vinculación entre educación y trabajo. Ésta es una de las problemáticas centrales del debate educativo actual. Cabe destacar que esta necesidad de redefinición no es un fenómeno particular de la Argentina o de los países de la región. La creciente desarticulación de los sistemas educativos con respecto a las demandas de los mercados de trabajo, por ejemplo, es el eje de las discusiones que también se desarrollan en los países centrales. Precisamente, ésta ha sido la preocupación que dio lugar en 1981 a la elaboración del documento "Una Nación en peligro" por parte de la administración Reagan en los EEUU. El documento plantea con particular dureza la desventaja estratégica que significa para la productividad y, competitividad norteamericana la falta de atención del sistema educativo a las modificaciones operadas en el mundo del trabajo. A partir de esta constatación el Estado ha convocado al conjunto de los actores involucrados en la problemática para desarrollar estrategias alternativas. Este proceso ha dado lugar a la elaboración de documentos que, como el denominado SCANS 2000, exigieron a los participantes discutir y redefinir cuáles son las competencias que el mundo del trabajo le reclama a la educación (SCANS 2000, 1992).

En nuestro país, la crisis en la relación educación-trabajo se profundiza particularmente a partir de mediados de la década de los '70. Como hemos visto en el Capítulo 2, el estancamiento y luego el decrecimiento en los índices de desarrollo económico y el agotamiento del modelo de Estado benefactor fueron dos de los principales factores que mostraron la necesidad de replantear la relación. A estos elementos se le sumó posteriormente un conjunto de procesos que modificaron profundamente el mercado laboral argentino. Algunos de los más importantes fueron: la mayor globalización de la economía, la reestructuración productiva, la aparición de nuevas tendencias en la demanda de mano de obra, el avance científico-técnico aplicado a los procesos productivos, los cambios en las formas de organización del trabajo a nivel de las empresas, los nuevos mecanismos de regulación del trabajo y el menor peso de las organizaciones de trabajadores en la negociación de las relaciones laborales (Cortés, 1994, Gallart, 1992).

Pero también en el sistema educativo ocurrieron procesos a los que ya hemos hecho referencia y que ensancharon la brecha respecto a las necesidades del trabajo. La baja calidad de la educación, la creciente desactualización de los contenidos curriculares, la obsolescencia tecnológica, la constante tendencia al aislamiento y autorreferencia de la educación formal y la falta de incorporación de los procesos de trabajo como elemento de aprendizaje, son algunos de los factores que aportaron a esta desvinculación.

El consenso acerca de la necesidad de una nueva forma de articulación entre educación y trabajo se extiende más allá de las autoridades, educadores y académicos. Distintas investigaciones han mostrado que empresarios (Gentili, 1994, IDEA 1992, MCyE 1994), dirigentes sindicales (Filmus, 1992), Organizaciones no Gubernamentales (Krawzyk, 1994) y padres de los alumnos (Zuleta Puceiro, 1994) manifiestan que ésta es una de las principales problemáticas del sistema educativo actual. Sin embargo, la coincidencia respecto del diagnóstico no se complementa con acuerdos en torno a las propuestas que

permitan revertir la situación. En este campo, la elaboración de alternativas es escasa y fragmentada.

En esta dirección, el objetivo del presente capítulo es describir sintéticamente algunos de los principales cambios ocurridos en los factores que, desde el mundo laboral, condicionan la relación entre educación y trabajo. A partir de allí plantearemos el papel que desempeñó la educación en este proceso para luego realizar algunas consideraciones en torno a los nuevos desafíos que se presentan.

4. 1. LOS CAMBIOS EN EL MERCADO DE TRABAJO

Las características históricas del mercado de trabajo en la Argentina han mostrado importantes diferencias respecto a la mayor parte de los países de la región. Las tasas de desocupación, sub-ocupación y precariedad de la mano de obra han mantenido niveles relativamente bajos. La distribución del ingreso, por su parte, resultó una de las más equilibradas de América Latina (Beccaria, 1994). No es necesario reiterar aquí los factores que ya fueron señalados como sostén de esta relativa homogeneidad. Simplemente queremos enfatizar que las primeras señales del agotamiento del modelo de crecimiento desarrollista comienzan a impactar también en los cambios en la composición de la demanda de mano de obra que ocurren en la década de los '60. La disminución del número de empleadores y de trabajadores industriales y el aumento de los cuentapropistas y los trabajadores independientes son algunas de las tendencias que comienzan a manifestarse. A pesar de ello, la desocupación abierta se mantiene en los niveles históricos (Villarreal, 1984).

El período que se inicia a mediados de la década de los '70 genera un conjunto de procesos en el mercado de trabajo que, como veremos posteriormente, inciden en el cambio de rol que desempeñará la educación respecto a la inserción ocupacional de la población. Señalaremos brevemente las tendencias más importantes que se han desarrollado en este período (Filmus, 1994).

A) CRECIMIENTO DE LA TASA DE ACTIVIDAD

Los datos muestran un marcado crecimiento de la tasa de actividad a partir del año 1980. Este proceso rompe con la tendencia contraria que se manifestó en la década de los 70 (Cuadro I). Existe un debate acerca de las razones de este crecimiento. Algunos autores (Llach, 1994) señalan que la razón principal de la incorporación de nuevos sectores al trabajo está vinculada con el aumento de la capacidad adquisitiva de los salarios que, al contrario de lo que ocurría anteriormente, ahora sí justifican salir a trabajar. Otros investigadores (Monza, 1993, Gallart, 1993, Cortés, 1993) adjudican este proceso a la creciente necesidad de las familias de compensar el deterioro salarial producido entre quienes ya trabajaban enviando nuevos miembros en busca de trabajo. Esta interpretación explica por qué la disminución del salario real del jefe de familia no significó un deterioro de los ingresos totales de los hogares carenciados (Berger, 1995).

Quienes se han incorporado en una proporción mayor al trabajo han sido los grupos etarios mayores y las mujeres en edad central. Como veremos más adelante, se trata de sectores de baja calificación y de un alto nivel de precarización en la relación laboral. En la década de los '80 la proporción de mujeres dentro de la PEA aumentó del 27 al 37%. Los jóvenes, por su parte, postergaron el momento de acceso al trabajo. Ello se debe a su mayor permanencia en el sistema educativo y a la dificultad de acceso al primer empleo (Cuadro 1).

Cuadro Nº 1: TASA DE ACTIVIDAD ECONÓMICA URBANA 1970-1995.

AÑO	1970	1975	1980	1985	1990	1995
TASA ACTIV.	40.1	38.7	36.8	38.1	39.1	42.0

B) CRECIMIENTO DEL DESEMPLEO

La tendencia más notoria del mercado laboral de los últimos años ha sido el crecimiento del desempleo. En el período 1980/94 la tasa de desocupación se ha multiplicado por siete (Cuadro 2).

Cuadro Nº2: TASA DE DESOCUPACIÓN ABIERTA 1975-1995.
PROMEDIO DE DOS ONDAS ANUALES.

AÑO	TASA%
1975	3.7
1976	4.8
1977	3.3
1978	3.3
1979	2.5
1980	2.6
1981	4.8
1982	5.3
1983	4.7
1984	4.6
1985	6.1
1986	5.6
1987	5.9
1988	6.3
1989	7.6
1990	7.5
1991	6.5
1992	7.0
1993	9.6
1994	11.5
1995	17.4

Fuente: INDEC - Encuesta Permanente de Hogares. Monza 1994

A pesar de haber crecido en el último período el número de puestos de trabajo, este incremento no ha podido compensar el aumento vegetativo de la población en edad laboral y la ya mencionada incorporación de nuevos sectores a la PEA. El elemento más singular de este proceso es la característica distintiva que tiene el aumento de la desocupación en la década de los '80 respecto de la de los '90. Mientras que en la década anterior el incremento de la tasa de los desocupados acompaña la caída de la economía, en los '90 la desocupación continúa creciendo en el marco de un proceso de recuperación de los índices de crecimiento económico. De esta manera, en el período signado por el mayor incremento del PBI de las últimas décadas (1991-94) la desocupación en la Argentina se duplicó.

La tasa más alta de incremento de la desocupación se encuentra entre los jóvenes. En 1994, el porcentaje de jóvenes de 15 a 24 años que no encontraba trabajo superaba en un 10% al del total de la población (Cuadro 3). Un proceso similar vivieron las mujeres. En el período 1990/94 la tasa de desempleo entre ellas creció en un 19.5%, mientras que en el caso de los varones este incremento se redujo al 3.3% (Cortés, 1995).

Cuadro 3: TASA DE DESOCUPACIÓN JUVENIL

EIDADES	PERÍODO			
	1974	1986	1991	1994
15 – 24	5.6	8.7	11.2	22.8
Total PEA	2.4	4.5	5.4	12.9

Fuente: Encuesta permanente de hogares, elaboración propia.

C) HETEROGENEIZACIÓN, FRAGMENTACIÓN Y DETERIORO DE LAS CONDICIONES DE EMPLEO.

A pesar de que, como acabamos de analizar, el proceso económico mostró un importante impacto sobre la creciente dificultad para acceder al mercado de trabajo, es posible afirmar que las consecuencias más graves se han manifestado en el incremento de los distintos tipos de sub-empleo (Lozano C. 1993). En un estudio realizado para la OIT por Alfredo Monza, se pone en evidencia que más de 1 de cada 3 miembros de la PEA (4.727.000 personas) no pueden acceder a la ocupación plena. Este mismo trabajo nos muestra que en la década de los '80 los subocupados crecieron en un 38,8%. El porcentaje más alto corresponde a los subocupados "visibles", que son aquellos que trabajan menos horas que las deseadas. En el mismo período, este grupo creció en un 183%.

¿Cuáles son las características del sector sub-ocupado? Este es un grupo muy heterogéneo y fragmentado conformado principalmente por: a) Los sub-ocupados visibles, que significan cerca del 20% del total. El otro 80% se reparte en: b) el sector informal urbano que se ubica principalmente en la rama del comercio y los servicios y está compuesto por unidades de muy baja productividad, poca estructuración formal y alta rotación, c) el servicio doméstico; d) sobreempleo en el sector público, e) el cuentapropismo que proviene fundamentalmente de las filas de los asalariados que han sufrido las consecuencias de la reconversión tecnológica del cierre de sus fuentes de trabajo (Cuadro 5).

Cuadro N° 5: OCUPADOS POR CATEGORÍA OCUPACIONAL. 1960-1990.

Categoría ocupación	1960	1970	1980	1990
Patrón o socio	12.9	6.0	5.8	7.0
Cuenta propia	12.7	16.9	19.5	23.7
Asalariados	71.4	74.1	71.6	69.3

Fuente: 1960-1980. Proyecto Arg/87/003. Monza 1993.
1990: EPH. Claudio Lozano 1993.

Por último cabe destacar que quienes continúan como asalariados se han concentrado en una mayor proporción en pequeñas empresas donde los salarios son menores y existe una mayor falta de protección laboral y carencia de beneficios sociales. El importante estudio de M. A. Gallart (1993) sobre la fuerza de trabajo en el Gran Buenos Aires permite observar el crecimiento relativo de la capacidad de generar empleo de las pequeñas empresas en detrimento de las que contratan más de 100 trabajadores (Cuadro 6). En el mismo documento se destaca la desigualdad en las condiciones laborales que viven los empleados según el tamaño del establecimiento. En 1991 en el Gran Buenos Aires, el 58,4% de los trabajadores de empresas que ocupaban hasta 5 personas, se encontraban sin ningún tipo de beneficios sociales. En el caso de la empresas con más de 5 trabajadores este porcentaje descendía al 13.9%.

Cuadro Nº 6: GBA. 1980-1989. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PEA ACTIVA OCUPADA POR TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO.

Tamaño del establecimiento	1980	1989	1991
Hasta 5 ocupados	44.9	52.2	54.3
• de 5 ocupados hasta 100	34.1	29.1	31.7
• de 100 ocupados	21.0	18.7	14.0

Fuente: Encuesta Permanente Hogares.

D) TERCIARIZACIÓN DEL EMPLEO

La última tendencia de la evolución del mercado de trabajo que nos interesa destacar es la creciente terciarización de la economía. El sector terciario, que agrupaba cerca de la mitad de la PEA en el año 1980, paso a representar más de 2 de cada 3 oportunidades laborales una década después (Cuadro 7).

Cuadro Nº 7: OCUPADOS POR RAMA DE ACTIVIDAD. 1970-1990. (%)

Total	1970	1980	1990
Agropecuario 1	12.6	13.2	7.3
Construcción	8.6	10.9	6.2
Industria, Minería,	23.2	21.7	17.3
Terciario	52.0	54.2	69.1

1. Para 1990 incluye minería. 2. Para 1990 no incluye minería.

Fuente: 1970-1980: Proy ARG/87/003. Monza. 1993
1990: Datos del INDEC. Elaboración propia

Es evidente que este movimiento sigue una tendencia mundial en torno a la incorporación de un mayor porcentaje de mano de obra en el sector servicios. Sin embargo, en la Argentina asume características particulares. Como hemos visto, un porcentaje importante de la terciarización de trabajo está explicado por el aumento del sector informal, el cuentapropismo, el sobreempleo en el sector público y el trabajo doméstico. Todas estas alternativas ocupacionales se transforman en mecanismos de ajuste para el mercado de trabajo y se convierten en empleos "refugio" que permiten opacar el impacto de los procesos económicos.

4.2. LOS CAMBIOS EN EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

En síntesis, el mercado de trabajo en la Argentina de los últimos años muestra marcados signos de deterioro. Aumenta la desocupación, el cuentapropismo y las ocupaciones que hemos denominado "refugio". Crece la tasa de actividad principalmente a partir de la incorporación de mano de obra femenina y poco calificada. Se incrementa el proceso de terciarización, pero se concentra principalmente en trabajos de tipo precario. La fragmentación y la concentración de mano de obra en empresas pequeñas y de baja productividad segmenta el mercado laboral. En este marco, han sido los jóvenes y las mujeres los sectores más perjudicados por estos procesos (Filmus, 1994).

Ahora bien, según hemos analizado anteriormente, al mismo tiempo que se verifican estas tendencias es posible observar un notorio aumento en la matrícula escolar de todos los niveles. La expansión del sistema educativo en el período 80/91 significó un sensible incremento del nivel educativo de la PEA. La población que enfrenta dificultades cada vez más serias para ubicarse en el mercado de trabajo, es una población que ha alcanzado más años de escolarización. (Cuadro 8).

Cuadro Nº 8:

POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS QUE YA NO ASISTE AL SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN MÁXIMO NIVEL DE EDUCACIÓN ALCANZADO.

Nivel de Educación	1980	1991
Población de 15 años y más		
Total que ya no asiste	86.7	84.2
Primario incompleto	27.1	18.3
Primario completo	33.2	32.0
Secundario incompleto	10.7	12.5
Secundario completo	10.4	12.0
Terciario o Univ. incompleto	1.9	2.9
Terciario o Univ. completo	3.4	6.2

Fuente: INDEC. Censo de Población y Vivienda 1991.

¿Qué papel juega la educación en este proceso? ¿Tiene sentido estudiar en un escenario como el descrito? ¿Por qué la gente se resiste a abandonar el sistema educativo?

Algunos autores sostienen que se trataría de un fenómeno eminentemente cultural. Por un lado, las familias procurarían replicar la experiencia histórica de las generaciones anteriores a las cuales la educación posibilitó el ascenso social sostenido (Germani, 1963). Por otro, justificarían el interés hacia el estudio a través de la búsqueda de "status" o del mantenimiento de privilegios estamentales. Aun cuando estas hipótesis explican una parte del proceso, a nuestro entender no incorporan la causa principal.

Un conjunto de investigaciones desarrolladas en los últimos años no dejan lugar a dudas: En momentos de profundo deterioro del mercado laboral, la importancia de la educación para obtener mejores posiciones se acrecienta. Esta afirmación nos permite proponer que la decisión de muchas familias de mantener a sus hijos en la escuela, aun a costa de enviar a sus mujeres o sus mayores a trabajar en condiciones precarias, está sustentada en datos que les brinda su realidad cotidiana. El análisis de lo ocurrido en los últimos años muestra que la brecha laboral y de ingresos entre quienes poseen diferentes niveles educativos se ha ensanchado (Minujim, 1993). Se han incrementado las ventajas comparativas de quienes han transitado más años por el sistema educativo y se han aumentado los límites mínimos de años de escolaridad formal para incorporarse a puestos

de trabajo escasamente calificados (Gallart y otros, 1992). Los datos de la Encuesta Permanente de hogares permiten observar las ventajas que obtienen quienes poseen más estudios:

A) MAYOR PROBABILIDAD DE CONSEGUIR EMPLEO

En los períodos en los que la desocupación en nuestro país mostró índices relativamente bajos, el mayor nivel de escolaridad no resultó una importante ventaja comparativa para conseguir empleo. Existían ofertas para trabajadores con diferentes niveles de capacitación. En los últimos 15 años esta tendencia se revirtió. Mientras que la tasa de desocupación entre quienes tenían bajo nivel de escolaridad se multiplicó por diez, en caso de los egresados del nivel superior el porcentaje sólo se incrementó tres veces (Cuadro 9). En la actualidad, el umbral que permite tener una posibilidad sensiblemente mayor de conseguir trabajo, se ha elevado en forma considerable. Únicamente quienes culminaron los estudios superiores muestran bajas tasas de desocupación.

Otra de las características que es necesario destacar es la notoria desventaja que poseen las mujeres. En casi todas las categorías educativas tienen menor posibilidad de acceder a un puesto en el mercado de trabajo. En este sentido, la tasa más alta de desocupación la presentan las mujeres que, habiendo egresado de la escuela primaria, no han completado sus estudios secundarios. Prácticamente una de cada tres mujeres de este grupo no consiguen trabajo (Cuadro 10).

Cuadro 9: TASA DE DESOCUPACIÓN SEGÚN NIVEL EDUCATIVO. GBA 1980/89/95

	1980	1989	1995	INCREMENTO 80/95
SIN INST.	2.4	8.8	22.9	9.5
PRIM.COM.	2.4	8.4	23.4	9.7
SEC. COM.	2.5	5.5	19.3	7.7
UNIV. COM.	2.4	2.3	6.8	2.8

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares. Elaboración propia

Cuadro 10: TASA DE DESOCUPACIÓN SEGÚN SEXO Y NIVEL EDUCATIVO. GBA 1995

	Sin Inst. y y Prim inc.	Prim. com. y sec. inc.	Sec. com. y Univ. inc.	Univ. Completa	TOTAL
TOTAL	22.9	23.4	19.3	6.8	20.3
VARONES	23.5	19.4	13.2	4.3	17.4
MUJERES	21.7	31.4	23.7	9.1	24.5

FUENTE: Encuesta Permanente de Hogares. Elaboración propia

B) MAYOR POSIBILIDAD DE TRABAJAR EN RELACIÓN DE DEPENDENCIA

Los datos permiten observar un cambio en la composición interna del grupo de los cuentapropistas. Han aumentado su participación los sectores con menor nivel educativo en detrimento de quienes poseen escolaridad superior. De esta manera, es posible advertir una paulatina descualificación del trabajo cuentapropista. El crecimiento del empleo doméstico entre las mujeres y las ocupaciones "refugio" entre los hombres son un ejemplo. Por otro lado, la crisis del ejercicio liberal de las profesiones universitarias ha obligado a que una porción de quienes pertenecen a esta categoría pasen a trabajar en relación de dependencia.

Al generar condiciones más favorables para acceder al trabajo asalariado, el mayor nivel educativo también permite obtener más posibilidades de acceso a mejores salarios, estabilidad y beneficios sociales que actualmente están asociados a la relación de dependencia.

C) MAYOR POSIBILIDAD DE TRABAJAR EN LAS EMPRESAS MÁS GRANDES

Como señalamos anteriormente, aun entre los trabajadores en relación de dependencia existen notorias diferencias. Las más importantes, sin lugar a dudas, están vinculadas con el tamaño del establecimiento en el cual trabajan. Esta variable está íntimamente correlacionada con la tecnología, la productividad, el salario, la estabilidad y los beneficios sociales. El Cuadro 11 nos permite observar que, en el marco de un descenso de la capacidad de contratación de personal, las empresas más grandes optan por incorporar trabajadores de alta escolaridad en una proporción relativamente mayor a los de baja escolaridad. Este proceso ha sido particularmente destacado en la década de los '80. La profunda segmentación del mercado laboral limita cada vez más las posibilidades de acceder a los sectores modernos de la economía a los trabajadores con menor nivel educativo. Actualmente, dos de cada tres trabajadores pertenecientes al grupo de más baja escolaridad trabajan en empresas que agrupan hasta cinco trabajadores. Una proporción similar de egresados de la educación superior lo hace en las empresas más grandes.

Cuadro Nº 11º: GBA, 1980, 1989, 1991 y 1993. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA OCUPADA DE 15 AÑOS Y MÁS, POR TAMAÑO DEL ESTABLECIMIENTO SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN.

Protección laboral Total	S/inst.	Prim.com	Sec. comp.	Sup. o
	y Prim.inc.	Sec. inc.	Sup. inc.	Univ. comp.
1980				
Hasta 5 ocupados	57.6	46.6	31.7	37.7
Más de 5 ocupados	43.4	53.4	68.3	62.3
1989				
Hasta 5 ocupados	64.0	57.8	43.3	34.2
Más de 5 ocupados	36.0	42.2	56.7	65.8
1991				
Hasta 5 ocupados	67.8	59.8	44.7	39.3
Más de 5 ocupados	32.2	40.2	55.3	60.7
1993				
Hasta 5 ocupados	64.7	56.4	44.5	34.5
Más de 5 ocupados	35.3	43.6	55.5	65.5

Fuente: EPH. M.A, Gallart 1993 (Años 1980, 1989 y 1991). Año 1993 EPH. Elaboración propia

D) MAYOR POSIBILIDAD DE TRABAJAR EN EL SECTOR SERVICIOS

Las distintas ramas de la actividad económica han modificado el patrón de reclutamiento de mano de obra. El sector que ha incorporado más trabajadores en los últimos años, el de servicios, privilegia cada vez más la contratación de personal con alto nivel educativo. Por el contrario, el sector de la construcción es quien demanda población con menos años de escolaridad (Cuadro 12). En el marco de estas tendencias, el

creciente proceso hacia la terciarización de la economía permite prever mayores dificultades aun para el acceso al trabajo de los grupos menos educados.

Cuadro N° 12: Rama de actividad según nivel educativo. GBA octubre de 199

	Sin inst.y Prim.inc.	Prim.com. y Sec.inc.	Sec.Com. y Sup.Inc.	Sup. inc.	Total
Primaria	0.9	0.3	0.3	1.4	0.5
Industria	22.0	25.5	23.0	8.7	22.4
Construcc.	16.1	7.7	3.2	2.9	6.7
Comercio	19.9	26.0	22.3	7.8	22.2
Servicios	41.1	40.5	51.2	79.2	48
Total	10.3	48.9	28.8	11.9	100

Fuente: Encuesta Permanente de Hogares. Elaboración propia.

F) MAYOR POSIBILIDAD DE ACCESO A MEJORES SALARIOS Y BENEFICIOS

Ante la disminución general en el nivel salarial de los trabajadores ocurrida en los últimos años, quienes han perdido una proporción mayor de ingresos han sido los grupos que perciben salarios bajos y medios y particularmente aquéllos que tienen menor educación formal (Minujim, 1993). Este proceso amplió la brecha que existía entre los ingresos de los grupos poblacionales con desiguales niveles de instrucción. La alta correlación que existe entre nivel Salarial y escolaridad (Cuadro 13) parece justificar la inversión educativa que realiza la población.

La posibilidad de acceder a beneficios sociales también ha variado a lo largo de la década. El aumento de la proporción de la población con baja escolaridad que ha quedado al margen de todo tipo de protección social ha sido muy importante. Cerca del 40% de los trabajadores que no ha completado su escolaridad primaria no posee ningún tipo de beneficios sociales. En el caso de quienes han culminado el nivel superior, este porcentaje se reduce al 11.5%.

Cuadro 13: Ingreso salarial según nivel educativo - GBA 1995

	Total	Sin Ins.	Prim. Inc.	Prim. Com.	Sec. Inc.	Sec. Comp.	Univ. Inc.	Univ. Comp.
Sin Inf.	16.5	15.1	16.6	17.0	22.2	16.3	16.8	5.4
Decil. 1 a4	22.5	50.3	41.0	28.0	24.2	14.9	14.6	10.1
Decil. 5 a 8	35.4	27.1	34.8	40.8	34.5	36.2	34.4	24.3
9 y 10	18.6	7.5	3.6	9.0	14.3	22.6	26.8	48.4

Fuente: EPH. Elaboración propia.

4.3. EL ROL ACTUAL DE LA EDUCACIÓN: DE TRAMPOLÍN A PARACAÍDAS

Todos los datos expuestos corroboran la hipótesis anteriormente señalada respecto de la ampliación de la diferencia existente entre quienes acceden a distintos niveles de escolaridad. Quienes poseen menor nivel educativo cada vez tienen menos posibilidades de acceder al trabajo. Cuando lo logran, se agrupan mayoritariamente en los puestos más precarios, con menores salarios y beneficios sociales. Puestos que tienden a disminuir aceleradamente.

Cabe destacar que la tendencia a la marginación de los sectores con menor nivel educativo no es sólo una problemática coyuntural. Como veremos más adelante, la incorporación de nuevas tecnologías y la transformación de los procesos productivos

exigen la participación de trabajadores cada vez más capacitados. Al mismo tiempo expulsan mano de obra con pocos años de escolaridad. En el caso argentino esta tendencia se potenció en los últimos años debido a la baja relativa del producto manufacturado respecto del PBI total (del 31.6% en 1974 al 25,4% en 1993), y que tradicionalmente los grupos con menor educación se concentraron en este sector (Cortés, 1995). Por otra parte, tanto la racionalización de la administración pública como la privatización de sus empresas también significaron la disminución de posibilidades de trabajo para estos grupos.

Desde distintas perspectivas se advierte sobre el peligro de generación de un "núcleo duro" de desocupación conformado por gente que, no sólo ha sido expulsada del trabajo, sino que tampoco cuenta con competencias y capacidades necesarias como para poder retornar al mercado laboral. Junto con la escasa apertura de oportunidades de trabajos que requieren baja calificación, en el caso argentino también es preocupante el porcentaje de la población sobrecalificada o sobrecertificada para la función que desempeña. En este sentido es posible proponer que la acreditación educativa está desempeñando un rol que Martín Carnoy denominó como el "efecto fila". Bajo esta denominación Carnoy hace referencia a un proceso por el cual, en momentos en que se estrecha el mercado de trabajo, quienes han accedido a mayores años de escolaridad desalojan de los primeros lugares de la fila de buscadores de trabajo a los sectores con menor instrucción formal, aun para puestos que exigen poca calificación. Debido a que la correlación entre años de escolaridad y nivel socio-económico de origen es alta, es posible plantear que en muchos casos nuestra educación habilitaría para acceder a mejores ocupaciones, más por su función de selección social, que por los saberes y calificaciones que brinda.

Esta preocupación también aparece señalada desde otra perspectiva por quienes plantean que el proceso de expansión de la cultura tecnológica y del desarrollo de la sociedad tecnocrática (Agulla, 1995) modifican el sistema de estratificación social correlacionándolo más estrechamente a los niveles de status.

En este marco, el cambio de sentido que ha adoptado la movilidad social en la Argentina de las últimas décadas obliga a redefinir la función que cumple la educación en relación con algunos aspectos de la estratificación social. Hemos visto cómo en los momentos de expansión del mercado de trabajo y, de movilidad social ascendente, la educación se convirtió en el "trampolín" que les permitió a muchos ciudadanos ascender a niveles sociales más altos. Ahora vemos como en situaciones de crisis de la demanda laboral y de movilidad social descendente, la escuela se transforma en el "paracaídas"(Gallart, 1994) que posibilita el descenso más lento de quienes concurren más años al sistema educativo. Así como antes era necesaria para mejorar relativamente la posición, la educación ahora parece ser igualmente importante, pero para tratar de sostenerse en el marco de un movimiento social descendente.

La figura del paracaídas está vinculada a un proceso más general del que da cuenta Susana Torrado: "Para la inmensa mayoría de los trabajadores argentinos es preciso correr cada vez más ligero en la pista ocupacional para lograr permanecer parados en el mismo lugar en la pista del bienestar. Sólo que el número de carriles de la pista ocupacional es cada vez más reducido" (Torrado, 1993). Aplicada esta metáfora al sistema educativo se puede afirmar que los argentinos han tenido que acceder a mas años de escolaridad para intentar sostenerse en el mismo nivel ocupacional. Aun así. en muchos casos no lo han conseguido (Filmus, 1994).

En este punto considerarnos necesario plantear que la relación entre educación y sociedad en lo que hace a su papel frente al trabajo no se puede circunscribir a la formación de ciudadanos para atender los requerimientos puntuales del mercado de trabajo. Responder desde una lógica únicamente económica, inmedatista e

instrumentalista a esta relación en momentos en que la capacidad de mercado laboral para incorporar masivamente a los trabajadores es limitada parece ser, cuanto menos, peligroso (Weirberg, 1982). Puede significar en muchos casos limitar la expansión del sistema educativo a la capacidad de requerimiento de mano de obra cualificada por parte de las empresas. o, lo que es igualmente grave, deteriorar la calidad de la educación que recibirán aquellos sectores que no están en condiciones de acceder a los puestos de trabajo modernos (Tedesco,1985). Desde esta perspectiva economicista no tiene sentido sobrecualificar a trabajadores que no se sabe si tendrán posibilidades de incorporarse al mercado laboral formal o que probablemente deberán subocuparse en empleos que requieren una capacitación menor a la recibida.

El debate sobre una nueva forma de articulación entre trabajo y educación requiere plantear un nuevo eje estructurador que, a nuestro entender, está dado por la formación de todos los ciudadanos en aquellas competencias necesarias para participar de los actuales procesos sociales y productivos.

4.4. HACIA UNA NUEVA ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y TRABAJO

El avance científico-tecnológico aplicado a la producción de bienes y servicios ha generado profundos cambios en las formas de organización del trabajo. Estas nuevas formas de organizar la producción comienzan a dejar atrás los modelos derivados del fordismo y el taylorismo. El pasaje de la "producción en masa" a la "especialización flexible" marca el ritmo de los cambios (Laborgne y Lipietz, 1992).

Desde que se comenzaron a incorporar estas nuevas tecnologías se abrió un intenso debate acerca de las implicancias de los cambios en la calificación de los trabajadores y por lo tanto en el papel que debía desempeñar la educación. Las primeras interpretaciones surgidas a fines de la década de los '60 y principios de los '70 prevén una fuerte tendencia hacia la descualificación de la fuerza de trabajo. Para Braverman (1974) el avance tecnológico genera condiciones para que la productividad del trabajo pueda elevarse a partir de una maquinaria altamente desarrollada sin necesidad de mejorar la cualificación de la fuerza de trabajo. Más aún, Braverman plantea que la cualificación de la mano de obra cae tanto en el sentido absoluto como en el relativo, es decir, el trabajador comprende menos el proceso de trabajo cuando más avanza el desarrollo tecnológico (Paiva, 1992).

Los estudios empíricos posteriores muestran que ésta era una visión muy parcial del proceso. Las teorías predominantes en la actualidad enfatizan las tendencias a la cualificación de la fuerza laboral (Coriat, 1992), en algunos casos a la segmentación profunda de los mercados de trabajo con algunos sectores que requieren mayor capacitación y otros claramente "perdedores" que quedan al margen de las modernas tecnologías (Shirom, 1993).

En lo que sí existe coincidencia es en que la combinación de las nuevas tecnologías de automatización, basadas principalmente en la introducción de la informática y la microelectrónica, con formas radicalmente distintas de la organización del trabajo, generan un nuevo paradigma productivo. Este nuevo paradigma exige trabajadores que posean un tipo de competencias muy diferente al que demandaban los procesos de trabajo anteriores, Para nuestras escuelas, desarrolladas en torno al modelo fordista, este proceso implica una transformación sustantiva.

¿Qué tipo de competencias requieren los nuevos procesos productivos? Siguiendo distintos autores (Paiva, 1982; Alexim, 1992, Filmus, 1993, Scans, 2000,1992), es posible realizar una breve sistematización.

La elevación del nivel de complejidad de las actividades a desarrollar en los procesos productivos requiere una mayor capacitación para realizar operaciones de nuevo tipo con tecnologías sofisticadas. En esta dirección es imprescindible una comprensión global del proceso tecnológico basada en una sólida formación general y una elevada capacidad de pensamiento teórico abstracto.

Las nuevas formas de organización del trabajo dejan atrás la producción en cadena con tareas sumamente fragmentadas y especializadas para los trabajadores. Hoy desaparecen los puestos de trabajo fijos y es cada vez más frecuente la rotación permanente de personal por diferentes tareas laborales. Ello exige una formación polivalente, polifuncional y flexible. Una educación general abstracta y abarcativa y una capacitación técnica amplia. Sobre este tipo de capacitación es posible luego realizar las especializaciones en las tecnologías específicas.

Existe cada vez más una amplia autonomía en la toma de decisiones, antes sólo permitida a los cargos jerárquicos. Se reemplazan las estructuras piramidales y cerradas por "redes" planas, interactivas y abiertas (Tedesco, 1993). Por ello comienza a ser necesario pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a demandas cambiantes; identificar, definir y resolver problemas al mismo tiempo que formular alternativas, soluciones y evaluar resultados; tener conciencia acerca de criterios de calidad y desempeño (Alexim, 1992).

El trabajo ya no es más un proceso aislado. Se trabaja en pequeños grupos articulados entre sí. Se imponen modelos productivos que requieren de la cooperación e interacción entre los diferentes roles ocupacionales. Estos procesos demandan competencias que permitan una alta capacidad de colaboración entre los trabajadores. Comprender la información comunicación oral y escrita y las habilidades requeridas para el trabajo colectivo. Capacidad de liderazgo y de manejo de recursos humanos.

Finalmente, la rápida obsolescencia de las tecnologías exige pensar una recualificación permanente de los trabajadores. Ello requiere desarrollar la capacidad de "aprender a aprender", organizar y planificar la propia formación continua y sostener una predisposición para adaptarse a los cambios permanentes.

Es evidente que la introducción de las nuevas tecnologías y procesos productivos en nuestro país será un proceso lento y que actualmente sólo una mínima cantidad de trabajadores está incorporado a este tipo de organización de la producción. Más aún, no es arriesgado proponer que importantes sectores de la producción aún no han accedido ni siquiera al sistema fordista ya que trabajan en pequeñas unidades de tipo familiar o artesanal.

¿Por qué proponer como eje de una nueva articulación entre educación y trabajo la formación en este tipo de competencias para todos los ciudadanos cuando la mayor parte de ellos, por lo menos por algún tiempo, podría quedar al margen de los cambios? Desde las perspectivas economicistas a las que hacíamos referencia anteriormente esta propuesta carecería sentido.

Existe un conjunto de razones que nos llevan a plantear que algunos de los elementos centrales de una necesaria redefinición de las relaciones entre Estado, sociedad y educación en una dirección democratizadora, están vinculados con esta propuesta:

a) En primer lugar, porque aun renunciando a la omnipotencia educativa de la década de los '60 que adjudicaba linealmente a la educación la posibilidad de garantizar el acceso al mercado trabajo, no es posible abandonar la responsabilidad de la escuela en torno a generar la empleabilidad de todos los ciudadanos. Dicho en otros términos, en caso de que el modelo de desarrollo socio-económico implique que no se creen vacantes para todos los trabajadores en los puestos ocupacionales de la economía moderna, la

educación debe garantizar que todos los argentinos estén en igualdad de condiciones para acceder a ellos. Ello significa que debe ser la capacidad y no el origen socioeconómico el elemento principal para la adjudicación de espacios en la escala ocupacional.

b) En segundo lugar, porque la complejidad del desarrollo de las sociedades actuales exige cada vez más educación, aun para desempeñarse en los segmentos no modernos del mercado laboral. Las capacidades vinculadas con el pensamiento abstracto y la formación polivalente, la posibilidad de responder creativamente ante nuevas situaciones y, principalmente, la necesidad de aprender con rapidez nuevos roles ocupacionales, también son necesarias para que desocupados y, subocupados puedan encontrar vías alternativas de integración laboral en condiciones laborales dignas (Paiva, 1982).

c) Por último, porque las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana (CEPAL-UNESCO 1992 y Braslavsky, 1993). Esta aproximación permite proponer el fin de la vieja dicotomía entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía. Las capacidades requeridas para comprender la complejidad de los actuales procesos sociales y para actuar protagónicamente sobre ellos no son diferentes de las que se requieren para participar en los modernos procesos productivos.

Esta es sin lugar a dudas una de las transformaciones más importantes del fin de siglo. La escuela se vuelve a colocar en el centro del debate acerca de la posibilidad de las sociedades de hacer prevalecer las tendencias hacia la integración y la cohesión. De ella depende el acceso a las competencias que requiere el ciudadano moderno para no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo productivo. Más aún, en el marco de un modelo social que no nos satisface por las dramáticas tendencias hacia la injusticia y la exclusión social, el mayor desafío para la educación consiste en formar a las mujeres y los hombres con las capacidades como para imaginar y construir un modelo social alternativo. Una sociedad donde el crecimiento, la productividad y la competitividad no sean incompatibles con altos niveles de equidad social.

Material E: Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

3

CALIDAD PARA TODOS

La crisis del modelo educativo tradicional basado en las categorías de **secuencia y jerarquía**, analizado en el capítulo anterior, ha permitido que se difunda la idea según la cual el problema de la educación es fundamentalmente cualitativo. La crisis, según esta interpretación, sería una crisis de calidad ya que, incluso en los países en desarrollo, la expansión cuantitativa de la educación ha sido mucho más rápida que la de cualquier otra variable social.

Esta visión del problema, sin embargo, resulta insuficiente para explicar las nuevas realidades y desafíos de la educación. La hipótesis que intentaremos plantear en este capítulo es que la crisis se halla en el **vínculo entre calidad y cantidad** más que en la calidad de la educación en sí misma. En el modelo tradicional, este vínculo era muy directo y lineal: mayores niveles de complejidad cualitativa estaban asociados a menor cantidad de individuos capaces de acceder a ellos. Es precisamente este vínculo directo y lineal el que ya no resiste la nueva realidad. La expansión de la matrícula escolar en todos los niveles, que se produjo particularmente a partir de la década de los sesenta, ha roto el equilibrio tradicional provocando una «sobrecertificación» educativa en relación a la jerarquía social, lo que explica la devaluación general de los diplomas y la reciente falta de correspondencia entre nivel educativo y puestos de trabajo.

En este contexto, es el vínculo entre calidad y cantidad del servicio educativo lo que necesita ser revisado. Qué se enseña y quiénes deben aprender son, en consecuencia, dos cuestiones que forman un solo bloque de problemas. La historia de la educación constituye, en este sentido, una rica fuente de enseñanzas acerca de los patrones que han regulado la relación entre cantidad y calidad. Simplificando la situación al extremo, las opciones giran alrededor de tendencias antidemocráticas que tienden a rehabilitar mecanismos de ajuste entre cantidad y calidad a través de pautas de selección en función exclusiva del mercado y/o de consideraciones «naturales» (condicionamientos biológicos, genéticos, etc.) y de tendencias democráticas, que se apoyan en la universalización del acceso al conocimiento y en la diversificación de criterios de jerarquización de las posiciones sociales.

Lo nuevo, en este debate, es que la definición de qué se enseña y quiénes tienen acceso a ese aprendizaje se ha convertido en un factor central de la definición acerca de la distribución del poder y de la riqueza. La pugna por definir estos mecanismos de acceso al conocimiento está -y lo estará mucho más en el futuro- en el centro de las controversias sociales.

3. 1. Competitividad y ciudadanía

Uno de los aspectos más llamativos de los actuales debates acerca del futuro de la sociedad es la significativa importancia que los no-educadores otorgan a la educación. Como se sostuvo en el primer capítulo, sectores que tradicionalmente no se interesaban por la cuestión educativa hoy aparecen seriamente preocupados por sus orientaciones y

por sus procedimientos. La contribución más importante proviene, sin duda alguna, de los empresarios del sector tecnológicamente más avanzado de la economía y de los profesionales de la comunicación. El aspecto sobre el cual se edifica este cambio de actitud es el papel del conocimiento, de la información y de la inteligencia de las personas en el proceso productivo, y sus pronósticos son, en general, particularmente optimistas tanto desde el punto de vista estrictamente económico como desde el punto de vista social, político y cultural.

Los autores que han popularizado esta visión optimista del futuro de la sociedad parten del supuesto según el cual el conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas como fuente de poder. A diferencia de las fuentes tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra), el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento puede ser utilizado por distintas personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, diálogos; todas ellas características propias del funcionamiento democrático de la sociedad. En términos institucionales, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión y da lugar a formas flexibles de organización donde las jerarquías son definidas en función de la acumulación de competencia y de información, y no en función de la ubicación formal en una estructura administrativa. El poder, en consecuencia, ya no dependería de la autoridad formal o del rango, sino de la capacidad de producir valor añadido. El liderazgo está allí donde el valor añadido es creado, alimentado y desarrollado.

Sobre esta base, estos autores predicen que tanto las empresas como los puestos de trabajo del futuro se clasificarán en categorías vinculadas a la intensidad de conocimientos que utilicen. Las empresas menos intensivas en conocimientos serán aquellas que se mantengan en el modelo fordista de producción, donde la inteligencia se concentra en la cúpula y el resto del personal queda sometido a tareas que conllevan el empleo de la fuerza física o el desarrollo de tareas repetitivas, sean de tipo manual o no manual. Las empresas intensivas en conocimiento, al contrario, exigen un intenso trabajo intelectual de todo el personal. En estos casos, el objetivo es «una masa trabajadora mejor retribuida pero más reducida e inteligente». Pero el concepto de «inteligente» con el cual se alude al desempeño de los trabajadores es un concepto muy amplio que, en realidad, incluye tanto las capacidades cognitivas como las no cognitivas: afectos, emociones, imaginación y creatividad. Como advierte claramente el mismo Toffler, « (...) lo normal es que estas empresas exijan **más** de sus empleados que las empresas poco cultas. Se les anima no solo a que utilicen su mente racional sino a que viertan sus emociones, intuiciones e imaginación en el trabajo». De acuerdo con estas hipótesis, se estaría configurando una estructura ocupacional basada en la existencia de tres categorías de personal: el personal de servicios rutinarios, el personal de servicios personales y el personal de servicios simbólicos.

Los servicios **rutinarios** implican la ejecución de tareas repetitivas llevadas a cabo ya sea en actividades de producción en escala, ya sea en actividades repetitivas de empresas modernas (incorporar datos en computadoras, por ejemplo). Existen procedimientos estándar para la ejecución de las tareas y los salarios se definen en función del tiempo requerido para su ejecución. Los trabajadores deben ser capaces de leer y escribir y de efectuar operaciones simples de computación. Pero sus virtudes principales son la lealtad, confiabilidad y la capacidad para ser dirigidos.

Los servicios **personales** también suponen la realización de tareas rutinarias y repetitivas que no requieren mucha educación. Pero la principal diferencia con los servicios rutinarios es que los servicios personales se efectúan cara a cara y no pueden ser ofrecidos globalmente. El trabajador se desempeña solo o en pequeños grupos (mozos, niñeras, empleados de hoteles, cajeros, taxistas, mecánicos, fontaneros, carpinteros, etc.) y no en el marco de empresas con significativa producción en escala.

Los servicios **simbólicos**, por último, son aquellos que se refieren a los tres grandes tipos de actividades que se realizan en las empresas de alta tecnología: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias. En este grupo se incluyen los diseñadores, los ingenieros, los científicos e investigadores, los responsables de relaciones públicas, los abogados, etc. Sus ingresos dependen de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones, y el ejercicio de su trabajo implica el desarrollo de cuatro capacidades básicas: la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo.

La **capacidad de abstracción** es esencial para este tipo de trabajo y de trabajadores. La realidad debe ser simplificada para ser comprendida y manejada. El trabajador debe ser capaz de describir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad. Para ordenar e interpretar el caos de datos y de informaciones que nos rodean, es preciso crear ecuaciones, analogías, modelos y, metáforas. Desde esta perspectiva, el trabajador «simbólico» debe ser educado para la creatividad y la curiosidad. Las escuelas, en cambio, hacen exactamente lo opuesto: imponen modelos, brindan paquetes de soluciones prefabricadas, estimulan la obediencia y la memoria.

Desarrollar el **pensamiento sistémico** es un paso más adelante de la abstracción. Nuestra tendencia natural es pensar la realidad en compartimientos separados. La educación formal perpetúa esta tendencia al ofrecer enfoques «disciplinares» que dividen la realidad. Pero descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se conectan entre ellas. Además de enseñar cómo resolver un problema, los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.

Para aprender las formas más complejas de abstracción y de pensamiento sistémico, es necesario aprender a **experimentar**. Comprender causas y consecuencias, explorar diferentes posibilidades de solución a un mismo problema son, desde este punto de vista, exigencias indispensables. Pero la experimentación tiene otra consecuencia importante: los estudiantes aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen la reconversión permanente.

Por último, los trabajadores simbólicos **trabajan en equipo**, emplean mucho tiempo en comunicar conceptos y buscan consensos para continuar con la aplicación de sus planes. En lugar de educar para la competencia individual, este tipo de funcionamiento exige poner el énfasis en el aprendizaje grupal. Aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, solicitar ayuda, dar crédito a los demás, etc., es fundamental en este tipo de trabajadores.

Desde esta perspectiva de análisis, las empresas modernas aparecen como un paradigma de funcionamiento basado en el desarrollo pleno de las mejores capacidades

del ser humano. Estaríamos ante una circunstancia histórica inédita, donde las capacidades para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. En el sistema capitalista tradicional de producción masiva, al contrario, se generaba un funcionamiento paralelo, a veces contradictorio, entre los requerimientos de la formación de ciudadano y del desarrollo personal por un lado -donde las cualidades postuladas eran la solidaridad, la participación, la creatividad, el pensamiento crítico- y los requerimientos de la formación para el mercado de trabajo por otro -la disciplina, la obediencia, la pasividad, el individualismo-. En los nuevos modelos de producción, en cambio, existe la posibilidad y la necesidad de poner en juego las mismas capacidades que se requieren en los niveles personal y social.

Un documento relativamente reciente, elaborado por una institución representativa de los grupos industriales más avanzados de Europa, refleja claramente este cambio. El documento pretende ser un grito de alarma sobre la situación educativa europea frente a los requerimientos de la sociedad y, particularmente, de la economía. Así, por ejemplo, sostiene la necesidad de formar individuos completos, dotados de conocimientos y de competencias más amplias que profundas, capaces de aprender a aprender y convencidos de la necesidad de incrementar continuamente el nivel de sus conocimientos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria inferior, vigente en muchos países de Europa, ya no parece adecuada a la realidad actual. Al dejar la escuela, los jóvenes deberían disponer de un conjunto de aptitudes generales científicas y literarias, de capacidad de juicio crítico, y un buen dominio básico de los tres pilares del saber: las matemáticas, las ciencias y la tecnología; la cultura humanista, y las disciplinas socioeconómicas. Deberían también saber comunicar, asumir responsabilidades e integrarse en el trabajo en equipos.

El documento reconoce que la competitividad de la economía europea depende de la calidad de su fuerza de trabajo. Sin embargo, sostiene explícitamente que la finalidad de la educación no consiste sólo en formar trabajadores, sino también en formar ciudadanos con capacidades tales como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo.

La novedad de estos postulados no radica tanto en el contenido de las proposiciones, sino en quiénes son sus portadores. Apropiándose del discurso educativo más clásicamente humanista, los industriales modernos sostienen que tienen necesidad «... de individuos autónomos, capaces de adaptarse a cambios permanentes y de enfrentar sin cesar nuevos desafíos (...) Una educación fundamental, equilibrada debe producir "hombres completos" más que especialistas. Es con este espíritu que preconizamos una formación polivalente. La misión fundamental de la educación es ayudar a cada individuo a desarrollar todo su potencial y a devenir en un ser humano completo y no en un instrumento para la economía. La adquisición de conocimientos y competencias debe estar acompañada de la educación del carácter, de la apertura cultural y del despertar de la responsabilidad social.

Manifestaciones más o menos similares se registran en otras regiones y a través de otros instrumentos. La economía y la teoría económica han revalorizado el papel de la educación en el crecimiento, superando las tradicionales concepciones acerca de los «recursos humanos» propias de los años sesenta, sobre la base de un énfasis muy fuerte en las capacidades y competencias de las personas y no meramente en la cantidad de años de estudios realizados. La caja negra de la teoría de los recursos humanos constituye, en esta nueva versión, el objeto principal de interés.

3.2. Redefinición de la relación educación- mercado de trabajo

La correspondencia entre las capacidades requeridas para el desempeño ciudadano y para el desempeño productivo abre nuevas perspectivas al papel de la educación en el desarrollo social. Estaríamos, en consecuencia, ante la posibilidad de superar la dicotomía tradicional que existía entre los ideales educativos y las exigencias reales para la producción. Los ideales educativos perderían, de esta manera, su carácter abstracto y el trabajo productivo asumiría características plenamente humanas.

Sin embargo, la realidad social es más compleja. El funcionamiento de las empresas no se basa sólo en el proceso técnico de producción, sino también en las exigencias sociales y económicas de la conquista de mercados, la maximización de beneficios y su apropiación. En este sentido, las nuevas modalidades de producción deben ser analizadas no sólo desde el punto de vista técnico, sino también en el marco más global del mercado de trabajo y de las relaciones sociales.

En este contexto más global, la superación de la dicotomía entre capacidades y ámbitos de desempeño afecta el equilibrio tradicional entre contenidos y cobertura del aprendizaje. Si bien ahora el desempeño productivo y el desempeño cotidiano tienden a reclamar las mismas competencias y capacidades, el problema radica en que el desempeño productivo las reclama sólo para el núcleo clave de los trabajadores - los "analistas simbólicos"- mientras que el desempeño ciudadano -si se mantiene su carácter democrático- las reclama para todos.

En el capitalismo tradicional, la formación del ciudadano y la formación para el trabajo tenían, desde el punto de vista de los contenidos, un grado relativamente alto de disociación. La cohesión social se lograba, en cambio, por la adhesión a estructuras políticas (la nación) y por la incorporación de **todos** al mercado de trabajo. La cohesión se manifestaba a nivel del sistema social, lo cual explica que la solidaridad fuera concebida no como un deber moral sino como un producto orgánico del funcionamiento equilibrado del sistema. El proceso de socialización permitía desarrollar una coherencia relativamente alta entre posición económica, comportamiento político y valores culturales. En esta articulación, los trabajadores podían considerar su actividad como un factor negativo en términos de desarrollo personal, pero ese carácter negativo estaba "legitimado" por una actitud política y cultural de conflicto, expresada a través de la participación en organismos sindicales, partidos políticos de izquierda y un compromiso con el trabajo donde sólo se ponían en juego aspectos muy limitados de su personalidad y de su inteligencia.

En los nuevos escenarios de producción capitalista intensiva en conocimientos, en cambio, la disociación desde el punto de vista del contenido de las capacidades tiende a

disminuir y el desempeño productivo reclama un compromiso más integral. Pero como contrapartida de esta mayor articulación individual en términos de competencias y capacidades, se produce un aumento considerable de la distancia entre los que trabajan en actividades intensivas en conocimiento y los que se desempeñan en las áreas tradicionales o, peor aún, los que son excluidos del trabajo.

Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos. No es casual, por ello, que paralelamente a toda la fascinación que ejercen las nuevas tecnologías y la extensión de los espacios de libertad y de creatividad personal, reaparezcan en la agenda de preocupaciones públicas y privadas todos los temas de lo que se ha dado en llamar la nueva «cuestión social»: el desempleo, la pobreza y las diversas formas de marginalidad asociadas con violencia e intolerancia.

La incapacidad de los nuevos modos de producción para incorporar a toda la población de manera relativamente estable modifica sustancialmente no sólo la situación de los que quedan fuera, sino también de los que son incorporados. En este sentido, numerosos estudios ponen de manifiesto que las nuevas tecnologías de producción y los modelos de gestión que las acompañan implican, al menos, dos fenómenos que afectan directamente la situación de los trabajadores que se desempeñan en los sectores claves de la producción: la reducción significativa de puestos de trabajo estables y la utilización total de las personas que ocupan dichos puestos.

En cuanto a la reducción de puestos de trabajo, todas las evidencias indican que las empresas de tecnología avanzada sólo pueden garantizar puestos estables a una reducida parte de su personal, generando -además de un aumento significativo del desempleo- un fenómeno de «precarización» de las condiciones del resto de los trabajadores. Las empresas están orientándose a formas flexibles de contratación tanto de carácter externo como interno. La flexibilidad externa se refiere a la subcontratación de partes del proceso productivo hacia otras empresas, mientras que la flexibilidad interna se refiere a la polivalencia de su personal, que debe adaptarse a condiciones cambiantes de trabajo. Esta exigencia de polivalencia y de adaptación permanente, unida a las exigencias de trabajo en equipo y de creatividad en la solución de problemas cambiantes genera, potencialmente, un clima desestabilizador muy fuerte, tanto en el plano individual como en el institucional. Una de las formas de resolver esta situación de inestabilidad es dotar a las personas que ocupan estos puestos de trabajo de condiciones de seguridad muy altas, como contrapartida a una entrega total a las exigencias de la empresa.

Los aspectos más importantes de la discusión sobre el desempeño de los trabajadores claves son los que se refieren a la forma como se acumulan experiencias y conocimientos, por un lado, y a las posibilidades y modalidades de movilidad y de sustitución, por el otro. Al respecto, es muy interesante apreciar, la coincidencia que existe en los análisis sobre las empresas tecnológicamente avanzadas acerca de la importancia cada vez mayor que adquiere la formación en el propio proceso de trabajo. Robert Reich, por ejemplo, no duda en afirmar que las competencias de los trabajadores involucrados en las tareas claves se aprenden en el trabajo y a través de la experiencia y compara esta situación con la existente en la economía tradicional de producción masiva y con los métodos formales de acumulación de conocimientos. La propiedad intelectual acumulada en derechos de autor y patentes, por ejemplo, sólo conserva los descubrimientos, es decir, los productos finales de un proceso que debe ser

permanentemente renovado. Conservar estos aspectos es fundamental en la economía tradicional de producción en masa, donde el crecimiento depende fundamentalmente de las economías de escala y de los volúmenes de producción de un mismo artículo. Pero en una economía donde la vigencia de estos productos se agota rápidamente, el crecimiento depende mucho más de la acumulación de experiencias de su personal, sobre quien recae la responsabilidad de renovar los productos, así como los procesos de producción

A partir de esta situación, los análisis de las nuevas tendencias económicas coinciden en sostener que estos trabajadores son cada vez menos intercambiables, menos sustituibles. De ser cierta esta tendencia, estaríamos ante un fenómeno que modificaría sustancialmente el funcionamiento del mercado de trabajo y las relaciones, entre el mercado de trabajo y la educación. La utilización plena de las capacidades personales de creatividad, imaginación e inteligencia del proceso productivo implicarían la pérdida de gran parte de la autonomía «existencial» de los trabajadores. Llevada a sus extremos, esta tendencia podría derivar en un escenario que se asemejaría a la situación corporativa medieval, donde a partir de la posesión de un conjunto de capacidades iniciales de aptitud para el ejercicio de un oficio era necesario pasar por un proceso de aprendizaje en el lugar de trabajo que adquiriría un carácter casi familiar y de total compromiso personal.

La posibilidad de reemplazar a los trabajadores claves o dicho en otros términos, de mantener el carácter lo más abierto posible del mercado de trabajo, constituye un aspecto central de las opciones sociales que se plantean para el futuro. Aun a riesgo de simplificar demasiado la complejidad de las perspectivas futuras, vale la pena presentar dos escenarios extremos que tendrían la virtud de permitirnos apreciar algunas características básicas de las opciones sociales frente a las cuales deberemos reaccionar. El único sentido que tiene advertir sobre desarrollos futuros a partir de los elementos hoy vigentes consiste, precisamente, en anticipar y eventualmente evitar algunos de esos fenómenos que, como es obvio, no se presentan ni se presentarán tal cual en las diferentes realidades sociales.

El primer escenario remite bien a la metáfora de la «nueva edad media», que varios autores, especialmente Alain Minc, han difundido en los últimos años, bien a metáforas tales como el neo-despotismo ilustrado. El segundo escenario remite a la posibilidad de una sociedad solidaria, basada en compartir bienes escasos como el trabajo y los beneficios de una economía altamente productiva.

El aspecto central de las diferentes posibilidades que se presentan en el primero de los escenarios mencionados es la ruptura de la cohesión social. Esta ruptura puede adquirir la forma de "dualización" de la sociedad, la existencia de «redes» que integran en forma transnacional a individuos y grupos pero que excluyen en forma total a los que no participan de la red, la difusión de solidaridades y formas de reproducción basadas en aspectos o intereses particulares y, en consecuencia, un debilitamiento significativo de todas las formas de expresión de los intereses generales. El sector "dominante" sería, por primera vez en la historia, el grupo de trabajadores que posee los conocimientos socialmente más significativos y que se dedica por completo a su trabajo. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional relaciones de explotación. La exclusión, o como ha sugerido Robert Castel, la «desafiliación» a la sociedad de vastos sectores de población sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi «inútiles» desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma

permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia «día a día» darían lugar a lo que Castel llama la «cultura de lo aleatorio». A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. Mantener el sistema democrático en una situación donde un porcentaje significativo de ciudadanos son pasivos desde el punto de vista económico y donde las formas de integración y, cohesión son tan débiles aparece como una tarea poco realizable.

Las alternativas a este escenario regresivo se basan, precisamente, en la definición de estrategias para mantener la cohesión social. El postulado central de estas proposiciones consiste en evitar que el trabajo sea monopolizado por una elite de la sociedad. Compartir el trabajo constituye, en consecuencia, el aspecto clave de estas alternativas, donde -desde el punto de vista educativo- resulta crucial definir si el acceso a las competencias que son necesarias para el desempeño en el sector clave de la economía puede o no ser universal.

El análisis de André Gorz es, probablemente, el que más ha contribuido al desarrollo de estas alternativas a la dualización de la sociedad. Su planteamiento parte de la hipótesis de que la «banalización» de las competencias exigidas por el sector moderno de la economía, acompañada de una política de reducción de la duración del tiempo de trabajo, constituye el medio más eficaz para evitar la ruptura de la cohesión social y la dualización de la sociedad. Pero la banalización de las competencias no significa la descalificación y la rutinización del trabajo, sino una ampliación significativa del acceso a las calificaciones, a las competencias, que exige el desempeño en los puestos claves de trabajo:

«La banalización de las competencias significa simplemente que lo que yo hago, otros, muchos otros, pueden hacerlo o aprender a hacerlo. Una infinidad de competencias reservadas hasta ahora a las elites han sido banalizadas desde hace unos veinte años: el conocimiento de lenguas extranjeras, la utilización de una computadora, los principios de la dietética (...). En consecuencia la banalización de las competencias y de las calificaciones superiores es el medio indispensable y el más eficaz para combatir la dualización de la sociedad (...). Ella es el complemento necesario de una política de reducción de la duración de la jornada de trabajo para una distribución de los puestos, aun de los más calificados, sobre un número más grande de personas activas».

Estos dos escenarios preanuncian los grandes ejes de debate sobre las orientaciones educativas del futuro y como se aprecia claramente, nos obligan a redefinir no sólo el problema de la calidad de la educación, sino también el vínculo entre calidad y cobertura del sistema.

Desde el punto de vista cualitativo, no caben dudas que las capacidades que la acción educativa debe promover son aquéllas que requiere el desempeño en los sectores más avanzados de la actividad productiva. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en

el modelo de producción masiva tradicional, el ejercicio de estas capacidades no tiene lugar exclusivamente en la actividad productiva. La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar en forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden y deben ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad social en general. La paradoja de esta evolución de las relaciones entre educación y trabajo consiste en que justamente cuando la relación se hace mas estrecha, cuando las exigencias de la competitividad económica reclaman el uso intensivo del conocimiento y de la educación, es cuando la especificidad del vínculo desaparece. Formar para el trabajo y formar para la ciudadanía reclaman las mismas actividades. El conflicto, la tensión, se traslada de nuevo al ámbito cuantitativo: definir cuántos y quiénes tendrán acceso a esta formación.

Si predomina la lógica de los intereses particulares y de corto plazo, volveremos a formas elitistas de distribución de los servicios educativos. La privatización de la producción y distribución de conocimientos sería la consecuencia natural de esta orientación. La viabilidad y la posibilidad de mantener en forma sostenida un sistema de este tipo, que implica exclusión y autoritarismo con respecto a los excluidos, son dudosas. Ningún sistema basado en la exclusión y el autoritarismo puede ser sustentable en el largo plazo. Es por eso por lo que la demanda de calidad para todos, basada en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender constituye la alternativa socialmente más legítima. Esta exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tienen además un fundamento ético, un evidente fundamento socio-político.

Material F. Tedesco, J. C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

6

LA ESCUELA TOTAL

Si bien el futuro no está escrito, ya se advierten algunos parámetros que permiten identificar las principales líneas sobre las cuales va a transitar su discusión. En última instancia, las alternativas del desarrollo social siempre giran alrededor de las opciones clásicas entre democracia o autoritarismo, equidad o desigualdad, libertad o dominación. La especificidad de cada etapa histórica está dada por la definición de qué, cómo y quién representa cada una de estas opciones. En este sentido, una de las peculiaridades de la actual etapa histórica es que todos parecen aspirar al cambio todos lo anuncian en nombre de los mismos valores.

Cuatro ejemplos en el campo específico de la educación servirán para mostrar la dificultad actual e identificar claramente qué, cómo y quién representa más adecuadamente el campo de la democracia, la equidad y la libertad. El primero de ellos se refiere a la estrategia basada en dar prioridad a la expansión de la cobertura de la educación primaria. Este postulado constituye, para algunos, una consigna democrática y equitativa. Para otros, en cambio, representa una nueva versión del conservadurismo social, que sólo quiere brindar a los sectores populares la educación de base monopolizando el acceso a la enseñanza superior para los sectores altos de la sociedad o para los países desarrollados.

El segundo ejemplo de esta misma ambigüedad es la prioridad asignada a la acción del Estado. La defensa de la acción pública estatal en educación fue tradicionalmente una consigna de izquierda, que percibía al sector público como la garantía de equidad y de democracia en la oferta educativa. Numerosos análisis y experiencias históricas, en cambio, han mostrado que el Estado no es -de por sí y en forma abstracta- una garantía de equidad y democracia y que, en cambio, puede ejercer su acción como aparato de dominación contrario a la libertad y al respeto a las diferencias.

La expansión de las nuevas tecnologías es el tercer ejemplo de esta misma ambigüedad: para algunos es una promesa de realización de todas las utopías democráticas, mientras que para otros constituye una amenaza destinada a reforzar las desigualdades y los controles sobre los ciudadanos. Por último, los propios objetivos democráticos de la educación como actividad que debe ser destinada a la formación integral de la personalidad a través del desarrollo de capacidades tales como la creatividad, la solidaridad, la solución de problemas, son ahora reivindicados no sólo por los educadores progresistas, sino también por actores sociales que -como los empresarios- en el pasado eran identificados como fuertes opositores a estas propuestas.

Entre otras muchas consecuencias de esta situación, la ambigüedad y la opacidad de los debates sociales están provocando la pérdida de identidad de los movimientos progresistas en educación. Grupos significativos de educadores tradicionalmente comprometidos con propuestas de cambio aparecen hoy en posturas conservadoras frente a las consecuencias de los procesos de transformación. Sectores que, al contrario, habían mantenido posiciones conservadoras, aparecen hoy como militantes del cambio y

la renovación. Recuperar la identidad del movimiento progresista en educación es una tarea nada banal, ya que la existencia de un actor comprometido con el movimiento social que orienta la educación en un sentido democrático es una de las condiciones del éxito de dichas orientaciones.

6. 1. El agotamiento del paradigma de la modernización

La primera parte de este libro estuvo destinada a mostrar los diferentes aspectos de la crisis de la educación. Esta crisis, como vimos, está asociada al agotamiento del modelo de organización social basado en lo que se ha dado en llamar "modernización".

Alain Touraine ha puesto de relieve el carácter unilateral con el cual se ha concebido y conceptualizado el proceso de modernización. En lo esencial, dicho proceso supone que existe (o que debe existir) una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción - progresivamente más eficaz gracias a la ciencia, la tecnología y/o la administración -, la organización de la sociedad -regulada por la ley-, y la vida personal - regulada por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las limitaciones-. En este proceso hay dos componentes básicos: la racionalidad y, la subjetividad. Mientras el primero se orienta a organizar la vida social y las actividades productivas a través de la incorporación de la ciencia y la tecnología, el segundo apunta al desarrollo integral de la personalidad, liberada de las limitaciones impuestas por los determinantes sociales o culturales. Históricamente, sin embargo, la modernidad ha sido asociada casi exclusivamente al primer aspecto. El drama de nuestra modernidad ha sido, como señala Touraine, que se ha desarrollado luchando contra la mitad de ella misma, contra el individuo y su libertad.

La educación constituye, desde este punto de vista, uno de los lugares más importantes de esta pugna entre racionalidad y subjetividad. La organización de la acción educativa en un sistema institucional cuya finalidad principal consiste en preparar para la integración a la sociedad ha sido una de las expresiones más representativas del principio de racionalidad. Para ello, como vimos en la primera parte de este libro, ha sido fundamental hacer énfasis en el aprendizaje de los aspectos universales, por encima de los particularismos y por encima de los sentimientos y las pasiones. Los sentimientos y las pasiones sólo eran promovidos y permitidos en las áreas que desempeñaban un fuerte papel integrador (la nación, la patria o el partido). La socialización escolar, en consecuencia, estaba destinada a promover comportamientos ajustados a las exigencias de un sistema institucional basado en reglas impersonales y comunes a todos. Si bien este modelo suponía una ruptura con la socialización familiar -concebida como el reino del particularismo y de los sentimientos- su funcionamiento estaba orgánicamente articulado con la socialización familiar. La familia socializaba para el éxito escolar, en el sentido en que ella era responsable de formar el núcleo básico de la personalidad, uno de cuyos componentes principales era precisamente, la preparación para el desempeño escolar.

En este sentido, es importante recordar que una de las pautas básicas de este modelo es que la familia sea responsable de que el alumno llegue a la escuela en condiciones, tanto materiales como psicológicas, de educabilidad. Sólo sobre esta base la educación formal puede asumir su tarea especializada y parcial, es decir, racional. Esta es una de las explicaciones, entre otras, de las causas por las cuales este modelo de escuela tuvo éxito en los países desarrollados. Como prueba en contrario vale la pena evocar las situaciones de fracaso de la escolarización, particularmente la de los países en desarrollo. En estos países, donde la escuela fue introducida exógenamente, la familia no podía

hacerse cargo más que muy limitadamente de la tarea de socializar culturalmente para la escolarización y de garantizar las condiciones materiales de la educabilidad de los niños y los jóvenes. La escuela está sometida permanentemente a presiones para asumir las características de una institución "total", donde la función de aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas que, en el modelo clásico, son precondiciones del aprendizaje. Ante esta multiplicidad de demandas, sólo los que se adaptan a las condiciones exigidas por la escuela pueden triunfar.

La tensión entre racionalidad y subjetividad estuvo presente en todo el desarrollo de la educación y de la pedagogía, generando algunas contradicciones insolubles. Así, por ejemplo, las propuestas democráticas desde el punto de vista de la racionalidad instrumental llevaron a enfatizar la ampliación de la cobertura y del acceso a un sistema educativo institucional homogéneo para todos, lo cual implicaba negar la importancia de la atención personalizada. Las diferencias personales fueron asociadas al particularismo cultural y –desde esta perspectiva- su consideración fue percibida como una consigna antidemocrática, o simplemente subestimada desde el punto de vista de la acción política escolar. La democratización del sistema se convirtió por ello, en el drama de todas las pedagogías activas, que entendían los conceptos de democratización y de modernización como formación integral de la personalidad y no como integración al sistema social. Las pedagogías activas ponían el acento en la formación para la libertad y para la creatividad, lo cual las condenaba a desarrollarse fuera del marco institucional de la escuela controlada por el estado. Lo democrático desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad era elitista desde el punto de vista de la lógica del sistema.

La crisis actual es, precisamente la crisis de las concepciones unidimensionales de la modernidad. La racionalidad instrumental que niega la subjetividad y el valor de la libertad llevó, en sus extremos al autoritarismo y a las diferentes versiones del "despotismo ilustrado". La pura subjetividad, sin la racionalidad de la ciencia y la cohesión pactada libremente, conduce a los integrismos y a los fundamentalismos, igualmente autoritarios. Las críticas al carácter unidimensional de la modernización no deben hacer perder de vista la eficacia de la razón instrumental ni la fuerza liberadora del pensamiento crítico y del individualismo. El libro de Touraine destaca, precisamente, la doble dimensión de la nueva modernización, la racionalidad y la subjetividad. La modernización, desde esta perspectiva, es entendida como la relación inestable, tensa, entre la razón y el sujeto, entre la racionalización y la subjetivación, entre la ciencia y la libertad. Pero no se trata de una relación puramente conceptual, sino política. El desafío de la sociedad y, por lo tanto, de la educación, consiste en encontrar esta articulación entre racionalidad y subjetividad en el plano de **una acción social**, es decir de actores sociales y no meramente de individuos aislados.

6.2. Los fines de la educación

Una de las características más importantes del proceso de modernización fue su antifinalismo, es decir, la ruptura con la idea de fines últimos, definitivos, a los cuales toda la acción humana debía tender a alcanzar. En su lugar, la modernización, enfatizó las **funciones**. El "bien" fue así concebido como toda acción de utilidad social y las instituciones debían, en este sentido, cumplir funciones que tendieran a garantizar la racionalidad del funcionamiento del sistema. La educación, en esta perspectiva, se organizó para cumplir su función de integración social. Era preciso, en consecuencia, enseñar las normas y los conocimientos necesarios para el desempeño de las distintas actividades sociales, sean ellas de tipo productivo, político o social. Preparar para el desempeño de roles fue la función básica de la educación. La contrapartida de esta

función era, obviamente, la capacidad del sistema para incorporar a cada uno en aquellos roles para los cuales había sido formado.

Los cambios en el sistema productivo, político y familiar han provocado la crisis de esta propuesta, ya que no tiene capacidad para movilizar a la sociedad. El desempleo erosiona la capacidad de incorporar a las personas de acuerdo con la formación profesional recibida, la formación despersonalizada no atrae ni promueve el aprendizaje de las nuevas generaciones, que no le ven sentido a una acción escolar desligada de pautas de vida donde están estimulados a elegir permanentemente, los propios educadores no dominan los aspectos más dinámicos de la cultura contemporánea y, en consecuencia, se ven superados en su capacidad socializadora.

La crisis de la modernización basada en el dominio unilateral de la racionalidad ha provocado lo que se percibe como ausencia de fines, ausencia de sentido hacia el cual orientar la acción social. La inseguridad acerca del destino de las trayectorias tanto sociales como individuales constituye uno de los rasgos más visibles de la actual sociedad. Esta carencia es particularmente importante para la educación, ya que pone en crisis la creencia según la cual tenemos algo que transmitir a las nuevas generaciones y, además, queremos hacerlo.

En la elaboración de una propuesta educativa democrática, el primer aspecto que debe ser discutido es, precisamente, el **sentido** de la acción educativa. Esta discusión, además, es urgente. La ausencia de sentido que existe actualmente tiende a ser ocupada por, al menos, dos propuestas que contradicen los objetivos de la modernización y de la democracia.

Por un lado, las propuestas fundamentalistas e integristas, que representan un retorno a la idea de fines últimos y sagrados, que no se discuten y que se imponen a las personas. El fundamentalismo seduce particularmente en aquellos contextos en los cuales la modernización está presente más por sus efectos destructores y excluyentes que por sus potencialidades liberadoras. Frente a la disolución de las formas tradicionales de integración y la escasa capacidad de integración de las nuevas, aparecen estas construcciones identitarias antimodernas que, como señalan algunos estudios, se oponen a la modernización como a las formas tradicionales de integración.

Por el otro, el neoliberalismo que se traduce en el desarrollo de un individualismo asocial, la despreocupación por toda forma de integración y la búsqueda de la satisfacción de los intereses individuales con independencia de sus consecuencias sobre el equilibrio tanto social como ecológico.

Frente a estas dos opciones que niegan uno u otro de los aspectos de la modernización la única opción democrática posible está dada por la búsqueda de la articulación entre racionalidad instrumental y subjetividad, entre la lógica del sistema y las exigencias del desarrollo de la personalidad.

6.3. La escuela «total»

La escuela tradicional, como vimos, se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria: suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad ya estaba adquirido y su función se concentraba en

preparar para la integración social, esto es, brindar informaciones, conocimientos, valores, actitudes, etc; cada vez más especializados, que correspondían al desempeño de roles sociales relativamente estables y ordenados jerárquicamente.

Este modelo ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel porque la sociedad y la economía exigen roles cambiantes y un desempeño que compromete al conjunto de la personalidad y no sólo la competencia técnica, y porque las propias aspiraciones de los ciudadanos demandan una atención más personalizada. La disociación entre desarrollo integral de la personalidad y competencias técnicas para el trabajo impuestas por el modelo fordista de producción está desapareciendo, así como los criterios clásicos de representación y participación ciudadana.

La función de integración social de la escuela debe, en consecuencia, ser redefinida. La crítica democrática al papel tradicional de la escuela enfatizaba su carácter reproductor y, en este sentido, ponía de manifiesto el carácter conservador de la integración social promovida por la escuela. Esta crítica se dirigía tanto a los contenidos de la socialización escolar y sus prácticas pedagógicas como al diseño institucional, basado en un sistema estructurado en forma piramidal, en correspondencia con la estructura social. Lo cierto es que este modelo ha agotado sus posibilidades y actualmente las alternativas renovadoras o conservadoras ya no giran alrededor de los mismos ejes que en el pasado. Estamos, en cambio, ante un abanico de posibles escenarios sociales donde promover la integración y la cohesión social sobre la base de compromisos y acuerdos libremente discutidos asume un carácter claramente progresista y donde, al contrario, son las opciones conservadoras las que promueven bien la desintegración del tejido social a través del individualismo asocial y la exclusión, bien la integración total –el “integrismo”- de los movimientos fundamentalistas.

Dos líneas de análisis se abren a partir de este punto. La primera se refiere a la cuestión de los contenidos de la socialización escolar; mientras que la segunda se refiere al diseño institucional. Si bien ambas dimensiones están íntimamente ligadas, dejaremos el resto de este capítulo a la primera, para dejar el análisis de las cuestiones institucionales al capítulo siguiente.

El cambio más importante que abren las nuevas demandas a la educación es que ella deberá incorporar en forma sistemática la tarea de **formación de la personalidad**. El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, como vimos, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos. La escuela debe, en síntesis, formar no solo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. Esto significa que la escuela deberá tender a asumir características de una institución **total**. Si bien estas características de institución total ya estaban presentes en el modelo tradicional, particularmente en los primeros cursos de la escuela primaria, ahora aparecen como una demanda que crece para el conjunto del sistema. La formación de la personalidad de los jóvenes y futuros profesionales constituyó hoy una exigencia creciente.

La formación integral de la personalidad como tarea de la escuela no está exenta de riesgos y de problemas. Mientras formar la personalidad era una tarea “privada”, la escuela podía definir su espacio dentro de lo público, es decir de lo global y universal. Definir claramente las zonas donde la escuela era “neutral” constituyó, por ello, una de

las tareas más importantes y difíciles en los orígenes de los sistemas educativos occidentales. El carácter democrático de la educación se definía, en este contexto, por su neutralidad frente a las **diferencias**, particularmente las de tipo religioso, étnico, racial, social o de género.

Ahora, en cambio, sabemos que para suprimir las desigualdades es preciso hacerse cargo de las diferencias y que, además, el desarrollo de la personalidad supone también enseñar a asumir la elección de las identidades de género de religión y de cultura

¿Cómo no hacer aquí uno de los núcleos más importantes entre racionalidad y subjetividad, que reclamaba Touraine como esencia del proceso de modernización? La mayor injerencia de instituciones secundarias en la formación de la personalidad, entendida como un aspecto exclusivo de la racionalización, lleva a todas las formas del autoritarismo moderno. La subordinación de las instituciones de socialización secundaria a la lógica exclusiva de los particularismos conduce a otras formas de sujeción: la subordinación tradicional de los determinismos biológicos, étnicos, raciales o religiosos. Todo el debate actual acerca de la educación multicultural e intercultural está referido a este problema, que, en definitiva, supone definir **frente a qué será neutral y frente a qué no será neutral la escuela del futuro**.

En este debate, un aspecto al menos parece previsible: los espacios de neutralidad de la escuela serán mucho más reducidos que en el pasado. La escuela y no podrá dejar de lado ciertos temas, sino que deberá asumirlos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión. Dicho en otros términos, en la escuela del futuro habrá menos espacio para el currículo oculto. En el modelo tradicional de neutralidad escolar era posible la existencia de un doble discurso entre las propuestas declaradas y las prácticas efectivas. En el nuevo tipo de práctica escolar habrá, por supuesto, funciones latentes y efectos no deseados, pero los fines serán o deberán ser declarados. Habrá una manifiesta presentación de los objetivos que se proponen y un mayor nivel de libertad de elección.

El debate actual sobre la enseñanza de la religión es un ejemplo de este cambio. Al respecto, no cabe duda de que es preciso mantener el principio laico según el cual la enseñanza de la religión es un asunto que corresponde a las iglesias y no a la escuela, particularmente a la escuela pública. Sin embargo, hay dos aspectos sobre los cuales la escuela debe comprometerse activamente. En primer lugar, la comprensión del fenómeno religioso como tal. Conocer la naturaleza del fenómeno religioso y sus diferentes expresiones es fundamental en la formación de una cultura ciudadana. La historia de las religiones, por ello, se está convirtiendo bien en una asignatura, bien en parte importante de la enseñanza de la historia en muchos países. En segundo lugar, es muy importante reforzar la formación ética, donde valores tales como la responsabilidad, la tolerancia, la justicia y la solidaridad constituyen el cuerpo central de la formación de los ciudadanos. La formación en estos valores ya no puede ser abandonada al proceso espontáneo de la vida social.

Asumir la formación de la personalidad desde una perspectiva democrática supone, en consecuencia, rechazar tanto la negación de la subjetividad propia del racionalismo como la idea de una sola personalidad, un modelo único de persona a la cual todos debemos tender, propia del integrismo autoritario. Promover el vínculo entre los diferentes, promover la discusión, el diálogo y el intercambio son el límite a toda la tentativa de imposición de un solo modelo de personalidad. En este sentido, y frente a la

gran diversidad de opciones que un sujeto encontrará en el desarrollo de sus vínculos sociales la función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirían a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

La mayor incorporación de actividades vinculadas a la formación de la personalidad no implica, de ninguna manera, abandonar la función cognitiva de la educación. Sin embargo, el desarrollo de esta función no podrá seguir orientándose de acuerdo con los patrones tradicionales de transmisión y acumulación de información. En este aspecto, el problema más importante que deberá resolver la escuela es definir **cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible.**

Por este motivo, también los métodos de enseñanza estarán enfrentados a las demandas de mayor ajuste a ritmos y diferencias personales en el desarrollo de las capacidades cognitivas. En el modelo tradicional, basado en brindar informaciones y conocimientos, las metodologías eran frontales. No había ni trabajo pedagógico personalizado ni trabajo grupal o de equipo. La función de integración social de la educación, definida tradicionalmente por la preparación para el desempeño de roles jerárquicamente ordenados, deberá ser redefinida a partir de la preparación para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto a las diferencias. Esta formación también exige una articulación precisa entre el grupo y el individuo. Ser miembro activo de un equipo implica disponer de algo propio para aportar. La excelencia individual no es contradictoria con el trabajo colectivo.

También es útil analizar el proceso de introducción de nuevas tecnologías en las actividades productivas. Esta introducción responde básicamente a la necesidad real de eliminar tareas rutinarias y de brindar un servicio más eficiente e individualizado. En la educación, en cambio, se suele perder de vista el objetivo por el cual es necesario introducir nuevas tecnologías. En realidad, lo importante no es introducir nuevas tecnologías por sí mismas, sino nuevas metodologías que se ocupen de liberar al maestro de la tarea de dar información o de llenar formularios administrativos, para permitirle reforzar la atención personalizada y el trabajo en equipo.

Formar las capacidades de análisis y síntesis, de trabajo en equipo y de creatividad no es una tarea pedagógicamente fácil ni para el docente ni para el alumno. La pedagogía tradicional se asentó sobre un concepto de **esfuerzo** que estuvo ligado al deber, a la disciplina y al respeto a la autoridad del maestro. Las pedagogías activas, por ello, pusieron el acento en la ruptura del autoritarismo pedagógico y enfatizaron las nociones de libertad y de participación. Sin embargo, la experiencia de la aplicación de las metodologías activas ha generado, en no pocos casos, la imagen del "facilismo" como propuesta alternativa al esfuerzo que exigían las pedagogías tradicionales. Nada más lejos de la realidad de los nuevos desafíos pedagógicos que esta noción de "facilismo".

La revalorización del esfuerzo afronta, al menos, dos obstáculos muy importantes. El primero de ellos es la expansión cada vez más acelerada de la industria del entretenimiento y el ocio. El mayor tiempo libre de las personas ha promovido una expansión enorme de todos los servicios vinculados al entretenimiento fácil de las personas, desde los viajes y el turismo hasta los juegos electrónicos y todas las formas de videoespectáculos. Pero el tiempo libre también está vinculado a la falta de trabajo. El

“facilismo” del entretenimiento y la ausencia de perspectivas de trabajo productivo son factores muy poderosos de desmotivación para el esfuerzo de aprendizaje. Este problema trasciende, obviamente, las posibilidades de la escuela. Sin embargo, ella debe hacerse cargo de él y acompañar las estrategias generales destinadas a afrontarlo. Preparar para el uso crítico de los medios de comunicación y entretenimiento y para el desempeño en actividades que hoy no se consideran trabajo pero que en el futuro deberán ser asumidas como tales son algunas de las vías abiertas para la acción escolar. Asimismo, la escuela – de acuerdo con el resto de las instituciones sociales- debería asumir la tarea de promover estrategias basadas en la superación de los dos factores educativamente más negativos de las estrategias actuales de entretenimiento: la pasividad y el individualismo. Promover estrategias para el tiempo de ocio basadas en la actividad de grupo constituye el punto de partida para convertir la distracción en un factor educativo.

El segundo obstáculo a la revalorización del esfuerzo es de signo contrario al anterior y se refiere a la competencia exacerbada como base del éxito. La motivación para el esfuerzo basada en el deseo de éxito individual frente a otro constituye una pauta de conducta culturalmente asumida en las sociedades occidentales. El desafío pedagógico consiste en promover conductas donde el equipo y no el individuo aislado sea el factor de éxito y donde el triunfo no signifique la eliminación de los otros, sin los cuales no existe la posibilidad de seguir compitiendo.

6.4. Escuela y sociedad

Para la mayoría de las personas, el modelo de desarrollo capitalista tradicional implicaba un alto grado de disociación entre las capacidades exigidas para el desempeño productivo y las capacidades requeridas para el desarrollo de la personalidad. En términos de Touraine, la racionalidad del ajuste a las exigencias del sistema era incompatible con la subjetividad del desarrollo libre de las posibilidades personales. Esta incompatibilidad se resolvía a través de la función seleccionadora del sistema educativo, que permitía el individualismo sólo para unos pocos. Ahora que las capacidades tienden a ser compatibles, el problema de la cobertura –es decir, las posibilidades efectivas de universalizar el acceso a una educación basada en el pleno desarrollo personal- debe ser reconceptualizado.

Al respecto, las alternativas futuras se ubicarán en un espectro que va desde el extremo de un retorno a la selección en el acceso en función de la nueva división del trabajo hasta la universalización del acceso y, en consecuencia, el debilitamiento significativo de la función de la educación como elemento de selección para el mercado de trabajo.

La opción democrática, obviamente, pasa por la universalización del acceso. Pero en el nuevo escenario social, los argumentos a favor de la democratización educativa no pueden ser los mismos que en el pasado. Para decirlo en pocas palabras, ya no es posible sostener la demanda por la universalización de la educación y pretender, al mismo tiempo, que la educación sea un vehículo de movilidad social. La tensión entre ambas demandas ya es visible en los países desarrollados. En los países en desarrollo, paradójicamente, esta situación ya existía desde hace tiempo a causa de la autonomía entre desarrollo educativo y desarrollo económico. Durante estas últimas décadas, la expansión educativa y la rigidez del mercado de trabajo produjeron el fenómeno bien

conocido de la devaluación de los títulos y diplomas. La disociación entre años de estudio y puestos de trabajo ya es una tendencia visible en la sociedad capitalista.

La dificultad de una propuesta democrática basada en la desvinculación entre educación y movilidad social consiste en que ella pierde uno de los aspectos más dinamizadores de la expansión educativa, tanto en el ámbito social como en el individual. Romper la cultura de la movilidad, es decir, de la aspiración a un futuro mejor asociado al acceso a un puesto más alto de la escala ocupacional no es una tarea fácil.

Desde las visiones conservadoras, esta ruptura se efectúa a partir de la revalorización de los factores adscriptivos en la determinación del éxito educativo y social. No es casual, por ello, que actualmente tengan tanta repercusión las versiones acerca de la determinación biológica o étnica del desarrollo de la inteligencia o las versiones religiosas acerca del papel de la mujer, por ejemplo. La difusión de estas concepciones implica que la movilidad social no sólo es débil desde el punto de vista del comportamiento social, sino que comienza a debilitarse también desde el punto de vista cultural y, en consecuencia, desde las expectativas del comportamiento social.

En este contexto, es necesario remarcar más que nunca el alcance universal de la educación. Si en el pasado el sistema educativo podía organizarse en niveles crecientes de complejidad, donde cada nivel correspondía a una determinada categoría social, en el futuro la democratización del acceso a los niveles superiores de análisis de realidades y fenómenos complejos debe ser universal. Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.

Dos elementos contribuyen a esta ruptura entre acceso a niveles superiores de comprensión de complejidad y elitismo. El primero de ellos es de carácter cognitivo. El acceso a la complejidad implica un fuerte desarrollo de capacidades **básicas**, es decir, capacidades y competencias que pueden desarrollarse en las primeras etapas de la vida, allí donde la universalización del acceso a la educación ya ha sido, en gran medida, alcanzado. Aquí radica la justificación social más importante de la prioridad a la educación básica, siempre y cuando sea una educación básica en el sentido de desarrollar las capacidades y competencias fundamentales para el desempeño ciudadano y no meramente un acceso a años de escolaridad vacíos desde el punto de vista de los contenidos. La importancia de la educación básica implica romper una de las pautas más arraigadas en el funcionamiento de nuestros sistemas educativos, que consiste en suponer que cuanto más básico es el contenido de la educación, menos recursos se requieren. Los docentes, por ejemplo, tienden a abandonar los puestos de los primeros grados de cada nivel para ocupar puestos en los escalones superiores, que son los más prestigiosos. Los recursos económicos también son distribuidos de la misma manera. Invertir esta tendencia y promover el prestigio y la importancia de la formación básica será una de las tendencias democráticas más importantes del futuro.

El segundo factor es de carácter social, y se refiere a las tendencias demográficas, que provocarán una progresiva disminución de la demanda de acceso a la educación básica, acompañada de mayores demandas de educación permanente. Esto significa que la formación básica no estará reducida a una etapa de la vida, sino que habrá permanentes oportunidades de reciclaje.

Estos cambios también implican un profundo replanteamiento del concepto de obligación escolar. Este concepto nació a partir del reconocimiento de la necesidad social de la educación, razón por la cual **obligatorio, universal y básico** fueron tres conceptos que conformaron un bloque único de propuestas. En el modelo tradicional estos tres conceptos estuvieron asociados directamente a un nivel del sistema educativo y a una etapa determinada de la vida. Pero si la renovación de los conocimientos y la necesidad de universalizar ciertos saberes y competencias básicas adquiere un carácter permanente, será necesario repensar el problema de la obligatoriedad escolar, que no podrá seguir ligada exclusivamente a un nivel o a una etapa de la vida.

4. ILUSTRACIÓN DE LA INTERACCIÓN
SEGUIDA CON LOS ALUMNOS
EN LA SESIÓN A DISTANCIA

*5ª Sesión del entrenamiento
(intercambio a través de correo electrónico)*

Alumna N°1

1ra. Entrega.

Estimada Néliða:

He utilizado como recurso para encarar le devolución del material que me enviaron los alumnos, ir haciendo indicaciones o comentarios en el mismo texto. Para que se distingan los he escrito en cursiva. De todos modos quisiera comentarte algunas impresiones generales. 1) me parece que el material no te presentó en general dificultades para su comprensión. En los diferentes textos te pudiste centrar en la información relevante de cada uno. Por ejemplo, el esquema que realizaste del capítulo de Tedesco demuestra una buena comprensión del material textual; 2) el análisis de los aspectos textuales del texto de Tedesco es muy exhaustivo; me parece que pudiste aprovechar muy bien del mismo. Más allá de esta evaluación general, me interesa hacerte algunos comentarios que apuntan a profundizar el trabajo. He realizado además algunas observaciones en el análisis comparativo de los textos de Filmus-Tedesco; aquí sí hay cosas para revisar.

PROPUESTA DE ACTIVIDAD

Lectura del Capítulo 3 de Filmus y 4 de Tedesco.

<i>Filmus</i>	<i>Tedesco</i>
<p>*Tesis : Igualdad de condiciones para que todos los argentinos puedan acceder al trabajo.</p> <p><i>¿cuál es el sentido de esto que se propone en el contexto actual de la globalización? La pregunta es válida para ambos autores (luego lo abordamos)</i></p>	<p>*Tesis : Calidad para todos . Todos los seres humanos son capaces de aprender .</p> <p><i>¿cuál es el sentido de esto que se propone en el contexto actual de la globalización? porque permite profundizar la comparación</i></p>
<p>Ideas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de capacidades. 2. Elevar el nivel de complejidad de las actividades. 3. Comprensión global del proceso tecnológico. 4. Elevada capacidad de pensamiento abstracto . 5. Formación polivalente polifuncional y flexible. 6. Rotación permanente del personal. No hay puestos fijos. 7. Formar a los ciudadanos en competencias necesarias para participar de los actuales procesos sociales y productivos.- <p><i>Las numeré para establecer correspondencia entre la 7 y la 9, por ejemplo. Las ideas 3, 4 y 5 de Filmus tiene correspondencia en Tedesco (ver trabajadores de tipo simbólico en pag. 61). La 7 de Tedesco tiene también</i></p>	<p>Ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustes en el vínculo calidad-cantidad. • Universalización del acceso al conocimiento. • El conocimiento tiene virtudes democráticas. Produce más conocimiento. • Que el individuo desarrolle sus potenciales y el devenir de un ser humano completo integral. • Educación de carácter, de apertura cultural y responsabilidad social. • Competencias y capacidades para todos. • Los fenómenos sociales que preocupan en esta tendencia, son la exclusión y la segmentación. • Y a los trabajadores ,la estabilidad y la utilización total de las personas.- • Formar para el trabajo y formar para la ciudadanía.-

<i>su correspondiente (ver punto c de la pág. 121 en Filmus)</i>	
--	--

En los dos autores se deja entrever la preocupación que tienen por la educación. Pero observo una diferencia. Con respecto a Filmus, su tesis está orientada hacia un escenario específico: tecnológico-productivo. El desarrollo de capacidades necesarias para el acceso al campo laboral. La necesidad de una formación polivalente, polifuncional, flexible de mayor capacitación, son sus puntos fuertes .-

En algunos apartados habla de la necesidad del trabajo en equipo, de la cooperación y el cambio de estructuras piramidales por redes planas interactivas abiertas, con autonomía y toma de decisión.

Apunta a lo racional, a la competencia y a la capacidad. Razón por la cual no todos tienen acceso a fuentes laborales, porque justamente no tienen la capacitación necesaria y actualizada. También la reducción de los puestos de trabajos son cada vez menos, porque en esa capacitación se requiere formación polivalente y polifuncional, llevando a la persona a ocuparla totalmente en diferentes actividades.-

Considero que en el análisis del capítulo de Filmus hay algunos aspectos que deben ser revisados. Por lo que mencionas, identificas la tesis de Filmus con la formación de competencias para acceder al mundo del trabajo. Creo que si te quedas con esta idea se están dejando fuera algunos conceptos de Filmus que son importantes. Te aconsejo que te centres en la pregunta que plantea Filmus (tercer párrafo página 120): ¿Por qué proponer como eje de una nueva articulación entre educación y trabajo la formación de este tipo de competencias para todos los ciudadanos cuando la mayor parte de ellos podría quedar al margen de los cambios? Él enumera tres aspectos, los dos primeros sí refuerzan el compromiso de la educación con el mundo del trabajo, (la tesis que identificas) pero el tercero intenta oponerse a la tendencia del mundo del trabajo, promotor de exclusión y de injusticia social. Fíjate en el último párrafo del capítulo, allí aparece el argumento de Filmus acerca de una escuela que tienda a la integración y a la cohesión, capaz de formar personas con capacidades para imaginar y construir una sociedad con altos niveles de equidad social.

Para encarar una comparación entre ambos autores es importante tener en cuenta aspectos que anticipé en el cuadro de la página anterior. Ambos autores hablan de la coincidencia actual en las competencias necesarias para el mundo de trabajo y la vida ciudadana, de la segmentación y exclusión generadas por la expansión de la economía globalizada.

En cambio, Tedesco sostiene su tesis desde una postura más "total", habla de integridad, de que todos los seres humanos son capaces de aprender. Hace referencia a lo subjetivo .Señalando una actitud muy olvidada en estos tiempos ...**Calidad para todos.**

Se busca construir entonces un cambio actitudinal desde el conocimiento, la información y la inteligencia de las personas. Por eso el autor expresa que hay que educar para la creatividad, la curiosidad. En base a experiencias por las cuales aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje. Trabajar en equipo, enfatizando el aprendizaje grupal.

Manifiesta que las capacidades para el desempeño en el proceso productivo son las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal. Agrega que hay una gran incapacidad en los nuevos modos de producción, para incluir a todos. Allí aparece como consecuencia, la segmentación y exclusión, que son las grandes preocupaciones públicas y privadas que llevan al desempleo, la pobreza, las diversas

formas de marginalidad asociadas con violencia e intolerancia.-

Cuando se tiene en cuenta lo que antes te señalé, se comprueba que ambos autores están sosteniendo la importancia que tiene la educación como compensatoria de la exclusión que genera el mercado de trabajo (podrás verificarlo si comparas los dos últimos párrafos de ambos textos).

Por último Tedesco habla de dos escenarios opuestos que hay que estar atentos: - Dualización-exclusión, des-afiliación, ruptura de la cohesión social.-

-Banalización: evitar la cohesión social y la dualización de la sociedad. Atentos a estos dos escenarios es inmediato redefinir la calidad de la educación y cobertura del sistema.-

Creo que luego de las indicaciones se puede avanzar sobre la pregunta que hice en el cuadro cuando se presentan las tesis de ambos autores ¿cuál es el sentido de lo que se propone? ¿qué contestarías a esta pregunta? Si quieres puedes contestarla a vuelta de este correo.

Iniciaremos el análisis de los aspectos extratectuales. Para ello los remito a la página 8 del Módulo de Trabajo puntos a),b),y c). Abordaremos seguidamente cada uno de ellos.

a)¿Qué aspectos de los señalados en el módulo consideran que han sido explicitados en relación con el Capítulo 6 de Tedesco?

b)Función activadora de los títulos y subtítulos. ¿Qué les sugiere el título “La escuela total”? ¿Consideran que es aclaratorio del tema a tratar por el capítulo? ¿qué les sugieren los cuatro subtítulos y el hecho de que uno de ellos coincida con el nombre del capítulo? ¿Qué conocimientos previos son necesarios activar para la comprensión del capítulo?

c) Identificar en este capítulo el uso de algunas ayudas presentadas por el Módulo en este punto.-

DESARROLLO

a) Al realizar la lectura del capítulo 6 de Tedesco pude subrayar que existe un entramado de texto expositivo-explicativos y argumentativo.

Encontré además , frases donde el autor trata de convencernos :...

"Los cambios en el sistema productivo, político y familiar han provocado la crisis de esta propuesta, que ya no tiene capacidad para movilizar la sociedad. El desempleo erosiona la capacidad de incorporar a las personas de acuerdo con la formación profesional recibida...".-

Hay señales, indicios, ...

"El agotamiento del modelo de organización social basado en lo que se ha dado en llamar "modernización".-

Hay razones, explicaciones...

"La escuela ya no podrá dejar de lado ciertos temas, sino que deberá asumirlos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión"

Hay frases que dan idea de presentaciones previas...

"...se advierten algunos parámetros que permiten identificar las principales líneas sobre las cuales transitará la discusión: democracia o autoridad, equidad o desigualdad, libertad o dominación"

Se puede observar al final de algunos apartados o párrafos , resúmenes finales a modo de conclusión...

"El desafío de la sociedad y , por lo tanto, de la educación, consiste en encontrar esta articulación entre racionalidad y subjetividad en el plano de una acción social, es decir, de actores sociales y no meramente de individuos aislados"

El autor sin duda nos quiere presentar además, nuevos conceptos a través del discurso...

"racionalidad, subjetividad, escuela total, neoliberalismo, fundamentalista,..."

Hay un propósito muy claro de enseñanza:

"Función de la educación..." por eso en varios apartados o párrafos utiliza expresiones como, redefinir, profundizar, recuperar la identidad del movimiento progresista en educación..."

"La escuela debe asumir características de una "Escuela total"."

La escuela , en relación con la formación de la personalidad debe fijar los marcos de referencia que le permita a cada uno elegir y construir su identidad (Teniendo siempre presente la formación integral: racionalidad y subjetividad).-

La escuela debe revalorizar el esfuerzo...

La escuela debe redefinir su propia función.-

b).-Con respecto al efecto de los títulos como ayuda extratextual, me parece interesantísimo, es más ejercito muchas veces el cuestionamiento frente a ellos. Les hago preguntas, lo cual me sirven para ir creando, recreando, imaginando, relacionando,... Es decir pone en movimiento mis saberes previos.

(ésta es una estrategia muy útil. De allí el sentido de solicitarla: permite poner en juego los conocimientos previos, anticipar el tema, anticipar alguna estrategia cuando el título no deja el tema claro, etc.).

En el cuadro que se incluye en tu producción pudiste desplegar un análisis muy interesante que permite comprobar la eficacia del análisis de los títulos.

<i>Títulos-Subtítulos</i>	<i>Sugerencias</i>
Escuela total	*Sinónimo de completo- integral. *Institución que ve al educando en todas sus dimensiones: cognitivo y subjetivo. *Relación articulada entre Conocimiento y personalidad .

El agotamiento del paradigma de la "modernización"	<ul style="list-style-type: none"> *Debilidad de un modelo. *Diferencias entre el avanzado progreso tecnológico y la organización de una sociedad constantemente amenazada por factores económicos, políticos, sociales. *Con un individuo, que debe poner en juego sus libertades y voluntades, como actor social. *El papel de la familia, como célula básica de la sociedad. *Qué papel juegan los valores en este proceso de modernización?
Los fines de la educación	<ul style="list-style-type: none"> *Su función.- *Integración social. *Equilibrio entre la formación de la personalidad y del conocimiento. *Se considera el esfuerzo, se tiene en cuenta el sentido , ...por aprender .-
La escuela total	<ul style="list-style-type: none"> *Una Institución que busca integración, cohesión social, en un espectro tan amplio y diverso . Con escenarios sociales donde se busca pasividad, individualismo.
Escuela y sociedad	<ul style="list-style-type: none"> *Cabe preguntarse, ¿cuál es la función de la escuela en este escenario tan incierto, consumista, de lo mediático, del facilismo? *¿Qué necesita la sociedad de la escuela? *¿Qué la escuela de la sociedad? *¿Se necesitan? *Es necesario equilibrio, armonía articulación , para que juntas puedan formar actores activos para una sociedad que requiere del cambio constante creativo, responsable , donde también se deben poner en juego los valores que sí o sí los debe iluminar la escuela, porque lamentablemente una sociedad en crisis no los puede manifestar.

El hecho de que uno de los subtítulos coincida con el título del capítulo, es porque el autor toma todo el capítulo para presentar "La escuela total" en un marco social donde se encuentra la educación.

Necesitamos que las escuelas tomen características de "escuela total". Que apunten a la formación integral e integradora, y esto por qué? Porque los modelos que teníamos ya están agotados, no podemos continuar con un escuela donde el único fin sea dar conocimientos, información , porque eso hoy, ya está superado, lo que sí necesita la sociedad es que se les enseñe a los jóvenes a procesar todo ese bagaje de conocimientos que nos llegan en el día a día (PC, Internet, MCS, los entretenimientos fáciles de la TV, etc).

Desplegar competencias y capacidades .Desarrollo del pensamiento sistémico, de la creatividad. Capacidad para el desempeño, para el trabajo en equipo ; espíritu crítico y constructivo. Y en esto hay fuertes presiones, porque la función del aprendizaje compite con la formación moral y con la satisfacción de necesidades básicas. Necesidades que tradicionalmente la familia era quien las desarrollaba , quien preparaba al chico para que recibiera educación.-

Dado la importancia del tema ubica como subtítulo "La escuela total" como para definirla más concretamente. Caracterizándola. Diferenciándola de la escuela tradicional.

La escuela total ¿es presentada para diferenciarla con la escuela tradicional o para presentar un nuevo paradigma que se intenta diferenciar del paradigma de la modernidad? Revísalo porque no es lo mismo.

Remarcando la función específica de la escuela total a las posibilidades del

desarrollo cognitivo *No solamente, precisamente además de lo cognitivo se destacan otros aspectos que es necesario no descuidar: lo ético, lo religioso, etc. (de aquí total=toda la personalidad).*

Motivar para el esfuerzo que requiere el proceso de aprendizaje, remarcando la falta de sentido de la acción educativa y de la motivación y la adecuación de propuestas de aprendizajes.

Algunos de los conocimientos previos necesarios para una buena comprensión de texto son: Lectura, análisis, síntesis, vocabulario, aspectos sintácticos y semánticos. Capacidad de relación y selección. Intencionalidad.

Algunas de las ayudas que pude identificar en este capítulo:

Discusión, cuestionamientos que tuve con el texto, Preguntas del texto mismo: "¿Frente a qué será neutral y frente a qué no será neutral la escuela del futuro?"

"¿Cómo promover el deseo de saber frente a la sobre información circulante en la sociedad, y cómo formar los marcos de referencias para procesar la información disponible?"

También me ayudaron la explicitación de metas :

"Redefinir la función de integración social de la escuela ."

"Asumir la institución escolar características de una Escuela Total.-"

Otra ayuda fue el efecto de los títulos y subtítulos, permitiendo la deducción, anticipación la relación...

"Escuela Total: Escuela modelo...

Escuela cerrada...

Escuela articulada y armonizada ...

Proyecto integral...

Integral-Integradora..."

Y por último la elaboración de esquemas, subrayados, anotaciones, cuadros, resúmenes.-

En este caso el autor sólo incluye algunas expresiones en negrita. No incluye cuadros o resúmenes. Esto es algo que tu elaboraste como lector para favorecer la comprensión.

Seguidamente abordaremos los aspectos intratextuales, especialmente la estructuración del texto. Para responder a las siguientes preguntas se requiere la lectura de todo el capítulo. a)¿Qué opinión le merece el vocabulario usado por el autor? b)¿La lectura del capítulo requiere de conocimientos previos que ustedes disponen? c)Nos interesa encarar el análisis de la estructura del texto. Hemos venido trabajando que los textos de la carrera presentan un entramado particular de las estructuras expositivo-explicativa y argumentativa. Atento a ello se sugiere desarrollar los siguientes aspectos: c.1¿Qué consideran acerca de la organización estructural del capítulo de Tedesco?(fundamenten la respuesta) c.2)¿Consideran que el texto presenta un predominio expositivo-explicativo o argumentativo(fundamenten la respuesta)c.3)¿Qué aportes del texto desarrollan los aspectos expositivo-explicativo ?c.4Qué aportes del texto desarrollan la tesis argumental del autor?

a)-El vocabulario que ha utilizado el autor es claro, sencillo ,fácil de entender, comprender. Permitiendo en todo momento activar nuestros conocimientos previos de lectura comprensiva, del ejercicio de relación, de discusión, de análisis y síntesis.-

b)-Todos contamos con conocimientos previos sobre educación. Pero es bueno mencionar que se requiere ejercicio en los procedimientos de análisis , síntesis y organización del texto. Como también capacidad de relación, de plantear hipótesis y resoluciones frente a determinados problemas. Además la posibilidad de establecer diferencias y semejanzas en cuadros comparativos.-

En este caso, te centraste sobre el conocimiento del lector sobre los textos en general y sobre cómo sistematizarlos (contenidos que son los que trabajamos en nuestros encuentros). También son necesarios los conocimientos de los aspectos a los que alude el texto. Por ejemplo, qué concepto tenemos de lo que es la modernidad.

c)- El texto responde a un entramado explicativo- expositivo y argumental. En parte pareciera observarse un fuerte predominio del expositivo, por ejemplo presenta o describe de una manera muy general la situación de un fenómeno social –la educación. Apareciendo al inicio del texto ideas principales que a lo largo del mismo va aclarando en forma más detallada. Pero al mismo tiempo se puede observar una característica de lo argumentativo donde el autor trata de convencernos de tal fenómeno, situación o hecho.-Usando entonces un sin número de razones o explicaciones como una forma de persuadir.-

Si bien hay presencia de los dos tipos de texto, se puede observar también que al principio de cada título o subtítulo se puede encontrar la generalidad (estructura de generalización), característica del texto expositivo-explicativo. Presenta situaciones, enumeraciones sin especificar. Hay como grupos separados de párrafos, relaciones entre la escuela tradicional y la futura. Plantea conflictos. Programa posibles soluciones. Compara causas y efectos que atraviesan el accionar educativo.

También se puede observar que al final de cada subtítulo hay un párrafo separado, a modo de conclusión, donde están presente las razones o explicaciones que fundamentan el cierre de dicha idea y que el autor trata de convencernos.-(lo preponderantemente argumentativo)

2da. Entrega. Profesor: muchas gracias por sus indicaciones. Me fueron muy útiles.

Aquí va la respuesta a la pregunta que había quedado pendiente en relación con la comparación entre Filmus y Tedesco.

¿cuál es el sentido de lo que se propone en el contexto actual de la globalización?

Esta pregunta permite ver la correspondencia en el planteo de ambos autores: la importancia sociopolítica de una educación para todos y en las que se forman competencias que posibilitarán (además del acceso al mundo del trabajo) formar individuos capaces de construir una sociedad con mayores niveles de equidad social (Filmus), es decir, donde sea posible sustentar un estado democrático (Tedesco).

Alumna N° 2

1ra. entrega.

Estimada Laura:

Como he realizado con todos los alumnos, tomo como texto base lo que me enviaste y agrego en cursiva mis comentarios o sugerencias sobre lo que realizaste.

ANEXO N° 3. Propuesta de actividad:

Las ideas que nos permiten sintetizar la tesis de Filmus a favor de la redefinición de la relación educación y trabajo, son las siguientes:

En momentos de profundo deterioro del mercado laboral, la importancia de la educación para obtener mejores posiciones se acrecienta, brindando esta mayor posibilidad de :

- ❖ Conseguir empleo
- ❖ Trabajar en relación de dependencia
- ❖ Trabajar en las empresas más grandes
- ❖ De trabajar en el sector servicios
- ❖ De acceso a mejores salarios y beneficios sociales

La incorporación de nuevas tecnologías y la transformación de los procesos productivos exigen la participación de trabajadores cada vez más capacitados.

Las tesis de Filmus y de Tedesco plantean las mismas tendencias.

Es importante que hayas podido identificar que ambos autores plantean las mismas tendencias para la articulación entre educación y trabajo.

ANALISIS COMPARATIVO

TEDESCO	FILMUS
Crisis de calidad	Importancia de la educación para obtener mejores posiciones laborales.
Tres categorías de personal: rutinarios, personales y simbólicos.	Formación polivalente, polifuncional y flexible. <i>Esta formación ¿con cuál de las categorías se corresponde? No obstante, también Filmus las destaca para poder sostenerse cuando uno queda fuera del mercado laboral.</i>
Formar para el trabajo y la ciudadanía.	Las competencias que exigen los nuevos paradigmas productivos son cada vez más coincidentes con las necesarias para el desempeño de la participación ciudadana. Propone fin a la dicotomía entre formación para el trabajo y formación para la ciudadanía.
Superar la dicotomía tradicional entre los ideales educativos y las exigencias reales para la producción	La incorporación de las nuevas tecnologías genera cambios en la calificación de los trabajadores y por lo tanto del papel que debía desempeñar la educación.
Definición de estrategias para mantener la cohesión social	La educación debe garantizar que todos los argentinos estén en igualdad de condiciones para acceder al mercado laboral
Redefinición del problema de la calidad y el vínculo entre calidad y cobertura del sistema.	La complejidad del desarrollo de las sociedades actuales exige cada vez más educación.

Laura, considero que has podido elegir información pertinente y que te ha permitido seleccionar las ideas importantes de los textos. Tal vez en el último aspecto podría mencionarse la preocupación que ambos autores manifiestan acerca de los aspectos sociopolíticos de la educación. ¿cómo lo desarrollarías?

ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS EXTRATEXTUALES

A) Los aspectos que han sido explicitados en relación con el Capítulo 6 de Tedesco son: subrayado y esquema .

B) El título "La escuela total" sugiere una escuela que apunta a todos los aspectos del hombre. Personalmente no me parece aclaratorio del tema a tratar en el capítulo.

Los cuatro subtítulos me resultan más aclaratorios del contenido de los mismos:

El agotamiento del paradigma de la modernización, supone un cambio de paradigma, Los fines de la educación hace referencia a su finalidad y Escuela y sociedad apunta a la educación como medio de movilidad social. El subtítulo La escuela total, yo lo hubiera reservado para el último punto del capítulo, como abarcativo de lo antes expuesto y en concordancia con el título del capítulo.

¿Qué implica que el subtítulo del apartado coincida con el del capítulo? Es probable que en este apartado se desarrolle la tesis que el autor intentará argumentar.

Se requieren algunos conocimientos previos sobre educación, fines, objetivos, etc

C) En este capítulo el autor utiliza subrayado (negrita) y notas marginales como ayudas. *¿Dónde observas las notas marginales?*

ASPECTOS INTRATEXTUALES

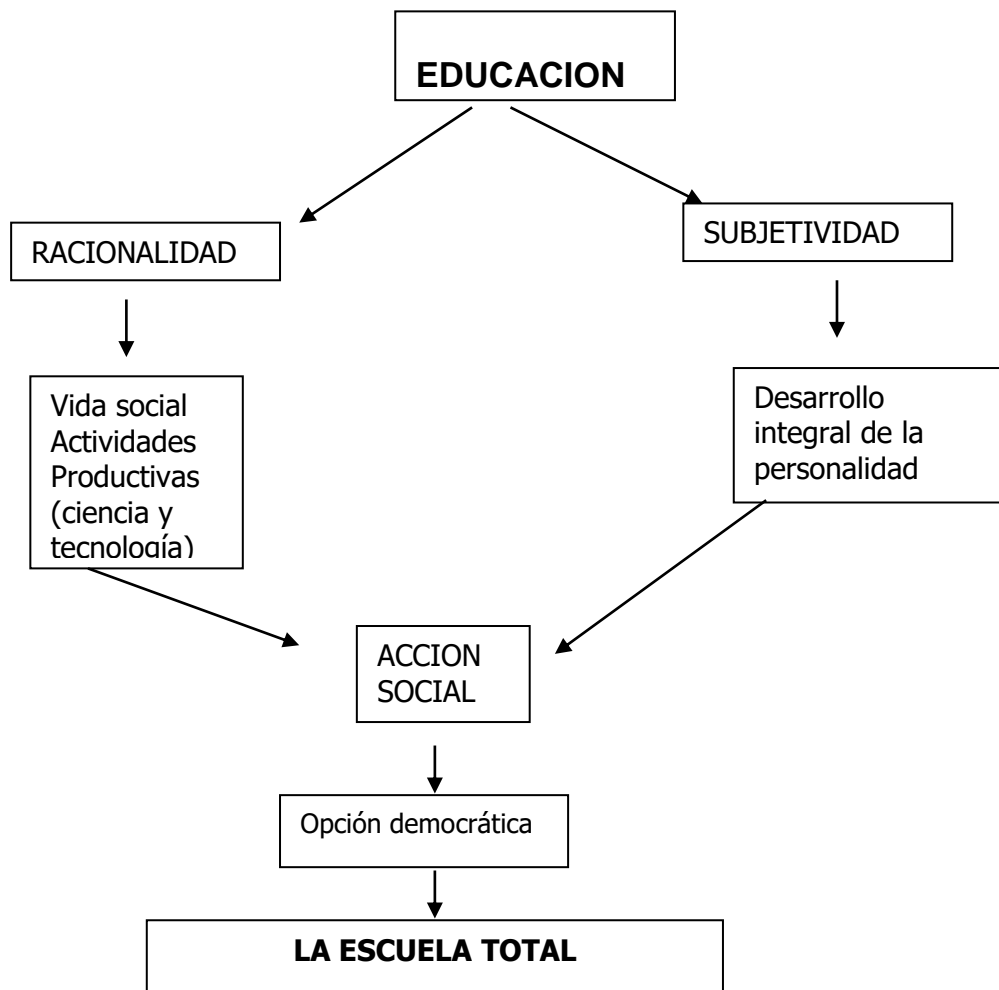
A) El vocabulario utilizado por el autor es sencillo.

B) La lectura requiere de algunos conocimientos previos que los profesores manejan.

C) Con respecto a la organización estructural en cada subtítulo el desarrollo es primero expositivo-explicativo, y al final presenta una estructura argumentativa. Hay un predominio de lo expositivo-explicativo., ya que presenta primero varias alternativas que desarrolla y explica y recién sobre el final argumenta su postura.

Respecto del análisis de la estructura textual del capítulo ¿te parece que cada uno de los apartados tiene el mismo nivel de importancia en relación con las ideas importantes que Tedesco quiere transmitirnos? Realizaste un análisis al interior de cada apartado pero ¿qué decir de la organización de todo el capítulo? Según lo que planteas todos tendrían el mismo nivel de importancia o relevancia. Esto desdeciría lo que mencionamos respecto del apartado que tiene el mismo nombre del capítulo. Acuerdo contigo en relación con los dos primeros apartados: hacia el final de cada uno se fundamentan los argumentos que intentan presentar el agotamiento del paradigma de la modernidad (en el primero) y su consecuencia a nivel de los fines de la educación (en el segundo). Ahora bien, estos argumentos pasan a ser las premisas sobre las cuales se justifica la tesis que quiere proponernos Tedesco, es decir, ¿qué quiere decir el autor cuando habla de una ESCUELA TOTAL? En este caso, son los dos últimos apartados los que dan cuenta del punto de vista del autor al respecto. En relación con lo que venimos tratando ¿todos los apartados tienen el mismo nivel de jerarquía? Este tipo de análisis ayuda a jerarquizar la información, favorece su selección y su recuerdo, como también su organización en un esquema.

ESQUEMA:



Lo que hemos tratado en el punto anterior se ve reflejado en tu esquema. Parto del supuesto de que un esquema permite organizar la información relevante de manera que nos permita ver la jerarquía (relación) que hay entre las ideas principales de un texto. El esquema, además de organizar las relaciones significativas entre las ideas permite favorecer el recuerdo de las mismas. Indudablemente, todo esquema es una producción personal pero, más allá de las diferencias individuales, es importante que aparezcan las características antes mencionadas. Al respecto tengo una duda: ¿realizaste el esquema colocando toda la información relevante o lo diseñaste de manera de que cada elemento te remita a otros que están disponibles en tu memoria? (si es así es importante asegurarse de que esos otros elementos estén verdaderamente disponibles en tu memoria). El esquema muestra el desarrollo lineal del capítulo, no el nivel de importancia que tienen las ideas en función del propósito comunicativo del autor (la tesis que se busca presentar). También es posible que uno realice un esquema y mantenga estos datos en la memoria. Como verás, he mencionado en dos oportunidades la memoria que es una función importantísima para aprender a partir de los textos. Precisamente, otra de las funciones del esquema es poder registrar la información que es necesario guardar en la memoria porque, después de todo, aprenderemos aquello que hayamos podido integrar a nuestro bagaje de conocimientos, bagaje que se encuentra guardado en nuestra memoria. Muchas veces hemos escuchado que no es bueno aprender de memoria y ello es así.

Pero también es cierto que podemos razonar muy bien las ideas de un texto y seleccionar adecuadamente las ideas relevantes pero, si no logramos recordarlas, tampoco las tendremos disponibles cuando sea necesario usarlas. He desarrollado estos aspectos a partir de la impresión de que tu esquema integraba poca información. Por ello te he planteado las dudas que he explicitado hasta aquí, dudas que también se desprenden de no conocer con qué intencionalidad realizaste el esquema: ¿qué utilidad crees que te presta?

Laura, aquí dejamos por hoy. Sería bueno que pudieras contestarme tu opinión respecto de lo desarrollado en los puntos (1) y (2) de esta página. También podrías avanzar sobre las preguntas que te efectuara en relación con el cuadro comparativo de Filmus y Tedesco. Un saludo y seguimos en la próxima. Alberto Gatti.

2da. entrega:

Estimado Profesor:

Aquí le envío los aspectos que Usted me señalara.

Respuesta a las sugerencias en relación con el cuadro comparativo entre Filmus y Tedesco:

1) Formación polivalente, polifuncional y flexible, se corresponde con la categoría de simbólicos, ya que éstos son los encargados de realizar los siguientes tipos de actividades: identificación de problemas, solución de problemas y definición de estrategias. La realización de estas tareas implica el desarrollo de la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo, lo cual supone la formación antes expuesta.

2) Es clara la preocupación de ambos autores acerca de los aspectos sociopolíticos de la educación: la sustentabilidad del sistema democrático sólo será posible si la educación logra compensar la exclusión instalada por los nuevos modos de producción que caracterizan a la globalización económica.

TEDESCO	FILMUS
Redefinición del problema de la calidad y el vínculo entre calidad y cobertura del sistema. Los dos últimos aspectos están relacionados con el problema generado por la exclusión que provoca el nuevo paradigma productivo. La posibilidad de asegurar educación de "calidad para todos" posibilita la sustentabilidad del sistema democrático (por ello se habla de fundamentos éticos y sociopolíticos)	La complejidad del desarrollo de las sociedades actuales exige cada vez más educación. La escuela se vuelve a colocar así como el instrumento que posibilita al ciudadano no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo: en el marco de un modelo social que tiende a la exclusión la escuela debe formar personas que puedan construir una sociedad más justa y equitativa.

Capítulo 6 - Tedesco- Aclaraciones respecto al análisis estructural del capítulo.

Las notas marginales aparecen al pie de la página, pero no son aclaratorias del texto sino que responden a citas de otros textos o autores que realiza el escritor.

Coincido en que si el apartado tiene el mismo título que el capítulo es en el cual el autor desarrolla su tesis o bien desarrolla los aspectos más relevantes de lo que nos quiere expresar.

Todos los apartados de este capítulo no tienen la misma relevancia. Los primeros preparan el desarrollo del autor bajo el apartado "La escuela total". Podríamos decir que son informativos, planteando en primera instancia el cambio de paradigma para derivarse a los fines de la educación. Luego el autor desarrolla su tesis sobre la escuela total, como postura frente a la finalidad de la educación. Por último completa esta postura bajo el apartado " Escuela y sociedad", tal vez a manera de conclusión.

Esquema:

El esquema podría completarse para favorecer el recuerdo de las relaciones significativas entre las ideas explícitas. Yo organicé las ideas relevantes del texto, y estas pueden ser completadas con el resto de los elementos disponibles en mi memoria. Por mi especialidad (soy profesora de Química) tengo tendencia a esquematizar demasiado un texto, coincido en que debería explicitar en el mismo las relaciones que permiten darle sentido al esquema. Se lo presentaré en el próximo encuentro para aceptar sugerencias.

Muchísimas gracias por los aportes realizados, que desde ya son muy valiosos.
Saludos. Atte.

Alumna N° 3

Estimada Samanta:

Como lo he hecho con el resto de alumnos que enviaron trabajos, te envío a través de este medio mis comentarios. En realidad, no tengo mucho que comentarte porque tu producción no presenta aspectos a ser revisados en cuanto a la comprensión de los textos trabajados. Solo haré algunos comentarios al final para reforzar algunos aspectos o ejemplificar contenidos que hemos trabajado en los encuentros.

PROPUESTA DE TRABAJO:

¿Qué ideas son las que nos permiten sintetizar cuál es la tesis de Filmus a favor de la redefinición de la educación y trabajo?

Si quisiéramos sintetizar la tesis de Tedesco a favor de dicha redefinición: ¿son diferentes las tesis de ambos autores o plantean las mismas tendencias? ¿cómo las compararían?

(recuerde que toda comparación implica el establecimiento de semejanzas y diferencias).

¿Qué comparación establecerían entre las premisas que utilizan para fundamentar la tesis de cada autor?

La tesis que plantea Filmus se puede sintetizar de la siguiente manera:

Los principales cambios ocurridos en el mundo laboral, condicionan las relaciones entre educación y trabajo. A partir de ello, el autor, plantea el papel que desempeñó la educación en este proceso y consideraciones en torno a los nuevos desafíos que se presentan.

Son grandes las diferencias existentes entre quienes acceden a distintos niveles de escolaridad, ya que el hecho de poseer menor nivel educativo tiene directa relación con la menor posibilidad de acceder al trabajo. Y una de las principales causas de esto es que las nuevas tecnologías y las transformaciones de los procesos productivos exige trabajadores más capacitados. Lo expresado genera un nuevo paradigma productivo, donde la escuela debe posibilitar la integración y la cohesión. De ella depende el acceso a las competencias que requiere un ciudadano moderno para no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo productivo.

Tedesco expresa su tesis a partir de la crisis en educación entre el vínculo calidad y cantidad. Señalando que el aprendizaje es un factor de la distribución del poder y de las riquezas. La misión de la educación es ayudar a cada individuo a través del acceso a las capacidades, desarrollando todo su potencial.

Para el autor la demanda de calidad para todos, constituye la alternativa socialmente más legítima.

Como podemos observar los dos autores en su esencia plantean lo mismo. Filmus responsabiliza de los cambios al mundo laboral (nuevas tecnologías, etc.), y como posibilidad de superación e igualdad presenta a la educación.

Mientras que Tedesco expresa en su libro que la educación es la que está en crisis y la presenta como un instrumento de poder.

Ambos autores coinciden que la educación permitirá desarrollar las capacidades necesarias, tanto a nivel social, político y laboral para el mundo de hoy. Y a través de diferentes ejemplos de la realidad que estamos viviendo, nos muestran la necesidad de redefinir la relación educación- trabajo.

Iniciaremos el análisis de los aspectos extratextuales. Para ello los remito a la página 8 del Módulo de trabajo puntos a), b) y c). Abordaremos seguidamente cada uno de ellos.

a) ¿Qué aspectos de los señalados en el módulo considera que han sido explicitados en relación con el Capítulo 6 de Tedesco?

b) Función activadora de los títulos y subtítulos. ¿Qué sugiere el título "La escuela total"? ¿Considera que es aclaratorio del tema a tratar por el capítulo? ¿Qué le sugieren los cuatro subtítulos y el hecho de que uno de ellos coincida con el nombre del capítulo? ¿Qué conocimientos previos son necesarios activar para la comprensión del capítulo?

c) ¿Identifica en este capítulo el uso de algunas de las ayudas presentadas por el Módulo en este punto?

Seguidamente abordaremos los aspectos intratextuales, especialmente la estructuración del texto. Para responder a las siguientes preguntas se requiere la lectura de todo el capítulo. a) ¿Qué opinión le merece el vocabulario usado por el autor? b) ¿La lectura del capítulo requiere de conocimientos previos que usted dispone? c) Nos interesa nuevamente encarar el análisis de la estructura del texto. Hemos venido trabajando que los textos de la carrera presentan un entramado particular de las estructuras expositivo – explicativa y argumentativa. Atento a ello se sugiere desarrollar los siguientes aspectos: c.1) ¿Qué consideran acerca de la organización estructural de capítulo de Tedesco? (fundamente la respuesta) c.2) ¿Consideran que el texto presenta un predominio expositivo – explicativo? c.3) ¿Qué partes de texto desarrollan la tesis argumental del autor?

ASPECTOS EXTRATEXTUALES

a) Con respecto al Capítulo 6 de Tedesco podemos señalar que previo a su lectura el profesor fundamentó la selección de dicho material. Señalando tanto oral como por escrito los objetivos que se siguen con la lectura de dicho material. A esto se le pueden sumar los apuntes y transparencias que el docente ofrece para una mayor comprensión de la materia. Los subtítulos, en este caso, en especial: "El agotamiento del paradigma de la modernización", "Los fines de la educación" y "Escuela y sociedad" sirven de activadores previos de esquemas cognitivos superiores, desarrollados a partir de lecturas anteriores. Con lo que no cuenta el Capítulo es con ayudas extratextuales elaboradas por el autor.

b) El título de Capítulo 6 "La escuela total", me sugiere que va a brindar un panorama sobre todas las funciones que debe cumplir la escuela, como Institución educativa (pedagógicas, administrativas, organizativas). No considero que me clarifique el tema a tratar en el Capítulo.

Los cuatro subtítulos me sugieren que el Capítulo va a desarrollar los cambios producidos en la sociedad y la relación de estos con la educación, y en particular, la que nos brinda la escuela. El hecho de que uno coincida con el nombre del Capítulo, me hace creer que allí se desarrolla la idea fundamental del autor.

Para la comprensión de este Capítulo tuve presente la bibliografía antes leída y estudiada, en especial el Capítulo 1 " Globalización y crisis del Estado- Nación" de Daniel García Delgado y el Capítulo 2 de Daniel Filmus "Estado, sociedad y educación en Argentina: una aproximación histórica".

c) En el capítulo se identifican ayudas extratextuales, las cuales están detalladas en la respuesta a).

ASPECTOS INTRATEXTUALES

a) El vocabulario que utiliza es técnico, acorde al tema a tratar, lo que no significa que no sea claro.

b) Sí fueron de gran necesidad los conocimientos que previamente desarrollé en esta materia. Sin ellos, no podría comprender, gran parte de lo leído en el Capítulo.

c)

c.1) Considero que la estructura que utiliza Tedesco en su texto es argumentativa, expositiva- explicativa. No me resulta un autor de fácil acceso para leer. Puede que el motivo sea el que no use señalizaciones como:

- especificaciones de a estructura de texto.
- macroestructuras
- resúmenes o sumarios

c.2 y 3) Considero que el autor en el comienzo de cada capítulo desarrolla el texto argumentativamente, persuadiendo al lector de una posición, para luego realizar la exposición y explicación, donde realiza un análisis sobre lo argumentado .

c.4) El autor presenta su tesis argumental en el desarrollo del subtítulo "La escuela total".

¿ Cómo organizaría un esquema o resumen del capítulo? Realicen esta producción de manera como lo realizan habitualmente. Sólo les pido que diferencien de alguna forma (indicando con color, con recuadro, con otra forma de letra, o de a forma que ustedes quieran) las ideas principales del capítulo que consideran se articulan con los desarrollos de la Unidad 3 de Prof. Moscato.

GENERALMENTE LOS RESÚMENES LOS REALIZO DE ESTA MANERA Y PARA ESTUDIAR LO COMPLEMENTO CON UN ESQUEMA O MAPA CONCEPTUAL (QUE POR FALTA DE TIEMPO NO LO REALICÉ EN ESTE MOMENTO, SI ES NECESARIO LO ENVIÓ)

Cuatro ejemplos, ambiguos, mostrarán cómo están perdiendo la identidad los movimientos progresistas en educación.

- 1) Prioridad a la expansión de la educación primaria - monopolización.
- 2) Prioridad asignada a la acción del Estado – dominación en contra de la libertad.
- 3) Expansión de las nuevas tecnologías – reforzar desigualdades.

- 4) Objetivos democráticos de la educación, antes oposición, ahora reivindicados.

El agotamiento del paradigma de la modernización

Esta crisis en educación asociada al agotamiento de la "modernización", nos muestra dos componentes básicos: la racionalidad orientada a organizar la vida social y las actividades productivas, a través de la incorporación de la ciencia y la tecnología y la subjetividad que apunta al desarrollo integral de la personalidad, liberada. Sin embargo, modernidad ha sido asociada al primer aspecto. La educación constituye uno de los lugares más importantes de esta pugna entre racionalidad y subjetividad.

La socialización escolar estaba destinada a promover comportamientos ajustados a las exigencias de un sistema institucional basado en reglas comunes a todos. La familia socializaba para el éxito escolar, ya que era la responsable de que el alumno llegue en condiciones a la escuela. La escuela está sometida permanentemente a presiones para asumir las características de una institución total.

La crisis actual es la crisis de las concepciones unidimensionales de la modernidad. El desafío de la sociedad y de la educación consiste en encontrar la articulación entre racionalidad y subjetividad en el plano de una ACCIÓN SOCIAL.

Los fines de la educación

Una de las características de la modernización fue la ruptura de la idea de los fines últimos, en su lugar, se enfatizó las funciones. La educación se organizó para cumplir su función de integración social. La contrapartida de esta función era, la capacidad del sistema para incorporar a cada uno en aquellos roles para los cuales habían sido formado.

Los cambios en el sistema productivo, político y familiar han provocado la crisis de esta propuesta (modernizada). Lo que se percibe como ausencia de fines, ausencia de sentido hacia el cual se orienta la acción social. Carencia importante para la educación.

Dos propuestas surgen como contrapartida:

- La propuesta fundamentalista e integrista, que representa el retorno a la idea de fines últimos y sagrados, que no se discuten y se imponen a las personas.
- El neoliberalismo, que se traduce en el desarrollo de un individualismo a-social.

La única opción democrática posible es la articulación entre racionalidad instrumental y subjetividad, entre lógica del sistema y las exigencias del desarrollo de la personalidad.

La escuela total

La escuela tradicional ha entrado en crisis porque la familia ya no cumple como antes su papel. La función de integración social debe ser redefinida.

Las nuevas demandas a la educación: incorporar la formación de la personalidad. La escuela debe, formar no sólo el núcleo básico del sistema cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad. Deberá tender a asumir características de una institución total. No exentas de riesgos y problemas.

Para suprimir la desigualdad es preciso hacerse cargo de las diferencias y que el desarrollo de la personalidad supone también enseñar a asumir la elección de las identidades de género, religión y cultura. Esto afecta todas las dimensiones de la institución escolar: desde la definición del currículo hasta los criterios de evaluación y el personal docente.

La función de la escuela en relación con la formación de la personalidad consiste en fijar los marcos de referencia que permitirán a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

El problema que deberá resolver la escuela es definir cómo promover el deseo de saber frente a la sobreinformación circulante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible. Prepara para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto a las diferencias.

Las nuevas tecnologías de la educación pueden resultar un auxiliar importante, ya que permiten liberar tiempo dedicado a tareas rutinarias para dedicarlas a fortalecer un clima de mayor "convivialidad" en el trabajo pedagógico. Lo importante no es la tecnología en sí, sino las nuevas metodologías que permiten liberar al maestro de la tarea que no es específica de aula.

Se debe revalorizar el esfuerzo, lo que implica afrontar dos obstáculos:

- El entretenimiento fácil.
- La ausencia de perspectivas de trabajo productivo.

La escuela debe preparar para el uso crítico de medios de comunicación y entretenimiento. La superación de pasividad e individualismo.

El desafío pedagógico es promover conductas donde el equipo es el factor de éxito. Formar capacidades de análisis y síntesis de trabajo en equipo y creatividad.

Escuela y sociedad

Las capacidades tienden a ser compatibles, la posibilidad efectiva de universalizar la educación basada en el pleno desarrollo personal, debe ser reconceptualizado. La relación entre empleo y educación, la disociación entre años de estudio y puestos de trabajo es una tendencia visible de la sociedad capitalista.

El acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios presentes en las tendencias sociales actuales. Aquí radica la justificación social de la prioridad a la educación básica.

Si la renovación de los conocimientos y la necesidad de universalizar ciertos saberes y competencias básicas adquiere un carácter permanente, será necesario repensar el problema de la obligatoriedad escolar, que no podría seguir ligada exclusivamente a un nivel o a una etapa de la vida.

SAMANTA

A continuación te envió los comentarios sobre la entrega:

Empecemos por la comparación que realizaste de los capítulos 4 de Filmus y 3 de Tedesco. Creo que pudiste centrarte en los aspectos importantes, especialmente porque

se pedía comparar las tesis de ambos autores, lo que implica dejar en un segundo plano la exposición que realiza cada autor para fundamentar la tesis que presentan. Sólo un comentario: cuando mencionas la importancia de formar las competencias que requiere un ciudadano moderno para no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo productivo. Aparece desde Filmus lo que Tedesco aborda al relacionar Competitividad y Ciudadanía. Esto lo retomas en el último párrafo cuando mencionas que la educación permitirá desarrollar las capacidades necesarias, tanto a nivel social, político y laboral para el mundo de hoy. La síntesis con que se expresa esta idea me genera dudas sobre si ella contiene lo que cada autor aborda en el cierre de ambos capítulos y que es un aspecto importante del planteo que hacen ambos autores. (Repito aclarando: puede ser que la idea que colocaste sintetice otros aspectos que están guardados en tu memoria). Me refiero a lo que Filmus y Tedesco desarrollan en los dos últimos párrafos de cada uno de los capítulos. El valor que se le otorga a una educación de calidad para TODOS, asegura la sustentabilidad de la democracia en la medida que serán poco sustentables sistemas que refuercen la exclusión generada por el modelo de globalización económica. De aquí el fundamento ético y sociopolítico de lo que plantea Tedesco. Propuesta que es reforzada por Filmus cuando compromete a la educación en la formación de individuos capaces de pensar y construir una sociedad con altos niveles de equidad social. Por eso se habla de la importancia de la educación, para no quedar al margen de la vida democrática (formación de la ciudadanía) y del trabajo productivo (formación para el mercado de trabajo-competitividad), que es la idea que tomaste.

En relación con el análisis de los aspectos intra y extratextuales dos comentarios: 1) en uno de los encuentros abordamos posibles razones de por que el texto de Tedesco no es de fácil acceso, especialmente cuando se lo encara como un texto de estudio: títulos poco claros, apartados extensos que abordan varios temas, falta de especificación de cómo está estructurado el texto, falta de resúmenes o sumarios. Cuando te refieres a las especificaciones de la estructura textual, un autor puede anticipar cómo va a estructurar el texto de manera explícita como así también presentar párrafos como síntesis o agregar cuadros o esquemas para sintetizar la información. Estos aspectos ayudan a la elaboración de la macroestructura que es lo que va construyendo en su mente el lector mientras lee, pero que no es aportada por el escritor ¿se entiende? 2) coincido en que el autor hace una presentación de la tesis que desarrollará, luego recurre a la exposición y explicación de situaciones o hechos para fundamentar su tesis y así persuadirnos de su punto de vista. Para que un autor nos convenza tenemos que hacer nuestros los argumentos que usa para presentar su tesis ¿te parece que con sólo presentarla ya ha persuadido al lector?

Considero que el resumen del capítulo LA ESCUELA TOTAL contiene las ideas relevantes del texto. Es bueno que también recurras al esquema, porque dicha producción te permite reorganizar los contenidos no siguiendo la secuencia lineal del texto sino en función de la importancia otorgada por el autor a los diferentes temas que trata (en este caso la importancia que tiene el apartado La escuela total en relación con los otros). La reorganización de un esquema ayuda a retener en la memoria la importancia relativa que tienen las diferentes ideas seleccionadas; es decir, ayuda a jerarquizar la información del texto. Mencionas que si es necesario me envías el esquema. Particularmente no lo considero necesario, creo que los textos no te han planteado problemas de comprensión. Obviamente, si me lo quieres mandar no tengo problema en recibirlo y evaluarlo. Bueno, Samanta. Dejamos aquí. Por mi parte no tengo nada más que agregar. Cualquier comentario que quieras hacerme sobre lo que te envió o cualquier otra consulta que quieras hacerme la puedes canalizar por este medio. Un saludo. Alberto Gatti.

Alumna N° 4

1ra. Entrega

Estimada Mirta:

Me alegro que te haya sido de utilidad el material del Anexo 3. Con ese propósito fundamental lo diseñé, es decir, buscando que tuviera alguna relevancia para los alumnos. Respecto del resto, espero un nuevo envío tuyo. Como lo hiciera con tus compañeros te adjunto mis comentarios en cursiva.

Ideas que permiten Sintetizar la tesis de Filmus a favor de la redefinición de la relación educación y trabajo.

- Ensanchamiento de la brecha laboral y de ingresos entre quienes poseen diferentes niveles educativos.
- Bajas tasas de desocupación en quienes culminaron los estudios superiores.
- Notoria desventaja que poseen las mujeres para acceder a un puesto en el mercado de trabajo.
- El mayor nivel educativo permite obtener más posibilidades de acceso a mejorar salarios, estabilidad y beneficio social.
- Profunda segmentación del mercado laboral limita cada vez más las posibilidades de acceder a los sectores modernos de la economía, a los trabajadores con menor nivel educativo.
- La incorporación de nuevas tecnologías y la transformación de los procesos educativos exige la participación de trabajadores cada vez más capacitados.
- Peligro de generación de un "núcleo duro" y del "efecto fila" (población sobrecualificada o sobre-certificada)
- Transformación de la escuela en "paracaídas" para intentar sostenerse en el mismo nivel ocupacional
- Las nuevas formas de organización del trabajo exigen una formación polivalente, polifuncional y flexible. (Educación general abstracta y abarcativa y una capacitación técnica).
- La escuela debe darle al ciudadano moderno las competencias necesarias para no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo productivo buscando la integración y cohesión en la sociedad.

Premisas:

1) Las nuevas formas de organización del trabajo exigen una formación polivalente, polifuncional y flexible. (Educación general abstracta y abarcativa y una capacitación técnica).

2) La escuela debe darle al ciudadano moderno las competencias necesarias para no quedar al margen de la vida democrática y del trabajo productivo buscando la integración y cohesión en la sociedad.

Tesis:

Desafío de la educación. Hoy es formar a las mujeres y a los hombres con capacidades como para imaginar y construir un modelo social alternativo (sin la tendencia a la fragmentación y la exclusión social).

Una sociedad donde el crecimiento, la productividad y la competitividad no sean incompatibles con altos niveles de equidad social.

Ideas de Tedesco

- El conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas como fuente de poder: es infinitamente aplicable, su utilización no la desgasta y puede ser utilizado por distintas personas.
- La estructura ocupacional está basada en tres categorías de personal: personal de servicios rutinarios, personal de servicios personales y personal de servicios simbólicos.
- Las capacidades (abstracción, pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo) para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal.
- La misión fundamental de la educación es ayudar a cada persona a desarrollar al máximo su potencial para que llegue a ser un ser humano completo.
- Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos.
- Existe un clima desestabilizador de quienes acceden a los puestos de trabajo, provocado por la polivalencia del personal: permanentes adaptaciones a situaciones cambiantes de trabajo.
- La utilización de capacidades personales (creatividad, imaginación, etc.) en el proceso productivo implicaría la pérdida de autonomía "existencial" de los trabajadores.

Premisas:

1) El conocimiento tiene virtudes intrínsecamente democráticas como fuente de poder: es infinitamente aplicable, su utilización no lo desgasta y puede ser utilizado por distintas personas.

2) Las capacidades (abstracción, pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo) para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal.

Tesis:

La alternativa socialmente más legítima: "calidad para todos" está basada en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender. Esta exigencia de democratización tiene un fundamento ético y un evidente fundamento socio-político; ya que ningún sistema basado en la exclusión y el autoritarismo puede ser sustentable a largo plazo.

Semejanzas y diferencias

Semejanzas Filmus

- La educación debe garantizar a todos los individuos una igualdad de condiciones para acceder a los puestos ocupacionales, debiendo ser la capacidad el elemento esencial para la adjudicación dichos puestos (semejanza con Tedesco).

- Las capacidades requeridas para comprender y actuar en los modernos procesos sociales son coincidentes con las que se necesitan para participar en los actuales procesos productivos (semejanza con Tedesco)

Tedesco

- Las capacidades (abstracción, pensamiento sistémico, la experimentación y el trabajo en equipo) para el desempeño en el proceso productivo serían las mismas que se requieren para el papel de ciudadano y para el desarrollo personal.
- Segmentación y exclusión son los dos fenómenos sociales más importantes que acompañan la expansión de la economía intensiva en conocimientos.

Diferencia

Tedesco: en el desarrollo de sus tendencias sobre la redefinición en el marco de la educación es más explícito que Filmus con respecto al conocimiento.

Tedesco → Idea – Diferencia.

- Propugna alternativas para mantener la cohesión social, en donde el postulado central consiste en compartir el trabajo, evitando de esta manera la dualización de la sociedad.
- Usa el conocimiento como fuente de poder.

Respecto del material que me envías es poco lo que tengo para decirte. El sentido de este intercambio es abrir la discusión sobre algún problema de comprensión que pueda haber aparecido. Tu material demuestra que has podido centrarte en la información relevante que plantea cada autor. No sólo por los dos listados de ideas importantes que haces, sino también por cómo sintetizas esa información en las premisas que identificas y en las tesis que derivas para cada autor.

También es pertinente el análisis de semejanzas y diferencias. Lo que observo es que te centraste en analizar las diferentes ideas. Si quisiéramos comparar las tesis de ambos autores sobre el tema ¿qué dirías?

Probablemente coincidirías conmigo en observar la similitud que tienen ambos autores en la preocupación sobre la exclusión generada por los nuevos procesos productivos; de allí el valor de la educación para formar personas que puedan construir un modelo social alternativo basado en mayores niveles de equidad social (Filmus); lo que implica pensar en una educación de CALIDAD PARA TODOS. (Tedesco). Los fundamentos sociopolíticos mencionados por este último autor son claros en ambos y de allí se desprende la importancia de estos contenidos en una asignatura que plantea las relaciones entre la Educación, el Estado y la Sociedad. ¿no te parece?

Bueno Mirta, aquí dejamos. Quedo a tu disposición para cualquier comentario, consulta o material que quieras enviar. De no tener un nuevo intercambio por este medio, nos volvemos a encontrar en febrero. Un saludo, hasta pronto. Alberto Gatti.

2da. entrega

Estimado Profesor:

Le envío la respuesta a las consignas sobre el texto de Tedesco. "La escuela total".

Segunda producción

En relación con esta producción te envío algunos comentarios. Como lo he hecho en el intercambio anterior, los agrego en el texto que me enviaste pero en cursiva para que sean más distinguibles.

Análisis de los aspectos extratextuales

- a) Considero que lo explicitado en relación al capítulo 6 son: el autor tiene un propósito de enseñanza y el mismo puede observarse en el primer párrafo del punto "el agotamiento del paradigma de la modernización" que dice: la 1º parte de este libro estuvo destinada a...; pero también en la pág. 126 cuando el autor habla del cambio más importante los títulos son útiles porque actúan como activadores previos.

Creo que aquí no te quedó del todo claro que nos referíamos al propósito de enseñanza del docente, en este caso, la intención del Prof. Moscato con la inclusión del texto. Es posible también que un escritor redacte un texto con un propósito de enseñanza pero en este caso nos referíamos a la explicitación de los objetivos del profesor a cargo de la asignatura.

- b) Me sugiere el título "escuela total" la idea de una escuela integradora que apunta al desarrollo pleno de la persona. No fue muy aclaratorio para tratar el capítulo, pero sí contundente.
Es muy abarcativo, si lo pensaba bien tenía incorporados de manera separada estos dos conceptos escuela-total.

Los conocimientos previos para la comprensión del capítulo son:

Integración y cohesión social
Paradigma de la modernización
Crisis social, educativa y económica
Relación escuela y sociedad
Democracia
Importancia de la formación de la personalidad
Desempeño productivo y desempeño ciudadano

- c) Mis ayudas fueron el subrayado y el resumen.
¿y las ayudas del autor? que es a lo que se refería la pregunta. Hay autores que incluyen algunos elementos más allá del texto para dar idea de cuál es la información relevante. En este caso, Tedesco hace uso de la "negrita". Hay otros autores (el libro de Daros es muy buen ejemplo) que además de lo textual incluyen cuadros y/o síntesis de lo tratado.

Aspectos intratextuales

- a) El vocablo usado por el autor es claro, sencillo, comprensible.

b) Sí, la lectura de este capítulo me requirió conocimientos previos.

c.1) La estructura textual utilizada por Tedesco facilita tanto la comprensión del texto como el recuerdo de las ideas principales (uso de negrillas, etc.) optimizando el aprendizaje a partir del texto.

c.2) El texto presenta un predominio expositivo-explicativo, ya que el autor presenta hechos, causas, evidencias y saca conclusiones, síntesis y consecuencias con el propósito de hacer comprender el tema: "Escuela total".

c.3) En los siguientes párrafos se desarrollan los aspectos expositivos-explicativos.

- En la primera parte cuando habla de los cuatro ejemplos de la educación que serviría para mostrar la dificultad actual de identificar claramente qué, cómo y quién representa más adecuadamente el campo de la democracia, de la equidad y de la libertad.
- Cuando habla de las pedagogías activas condenadas a desarrollarse fuera del marco institucional y habla de lo democrático, lo social, la crisis actual, la pura subjetividad, etc.
- En el sub tema "escuela total" hace una comparación entre escuela tradicional y la actual (es. total), también sobre la crisis y la conclusión de escuela total.

c.4) Tesis argumental del autor.

La función de la escuela consiste en fijar los marcos de referencia que permitan a cada uno elegir y construir su o sus múltiples identidades.

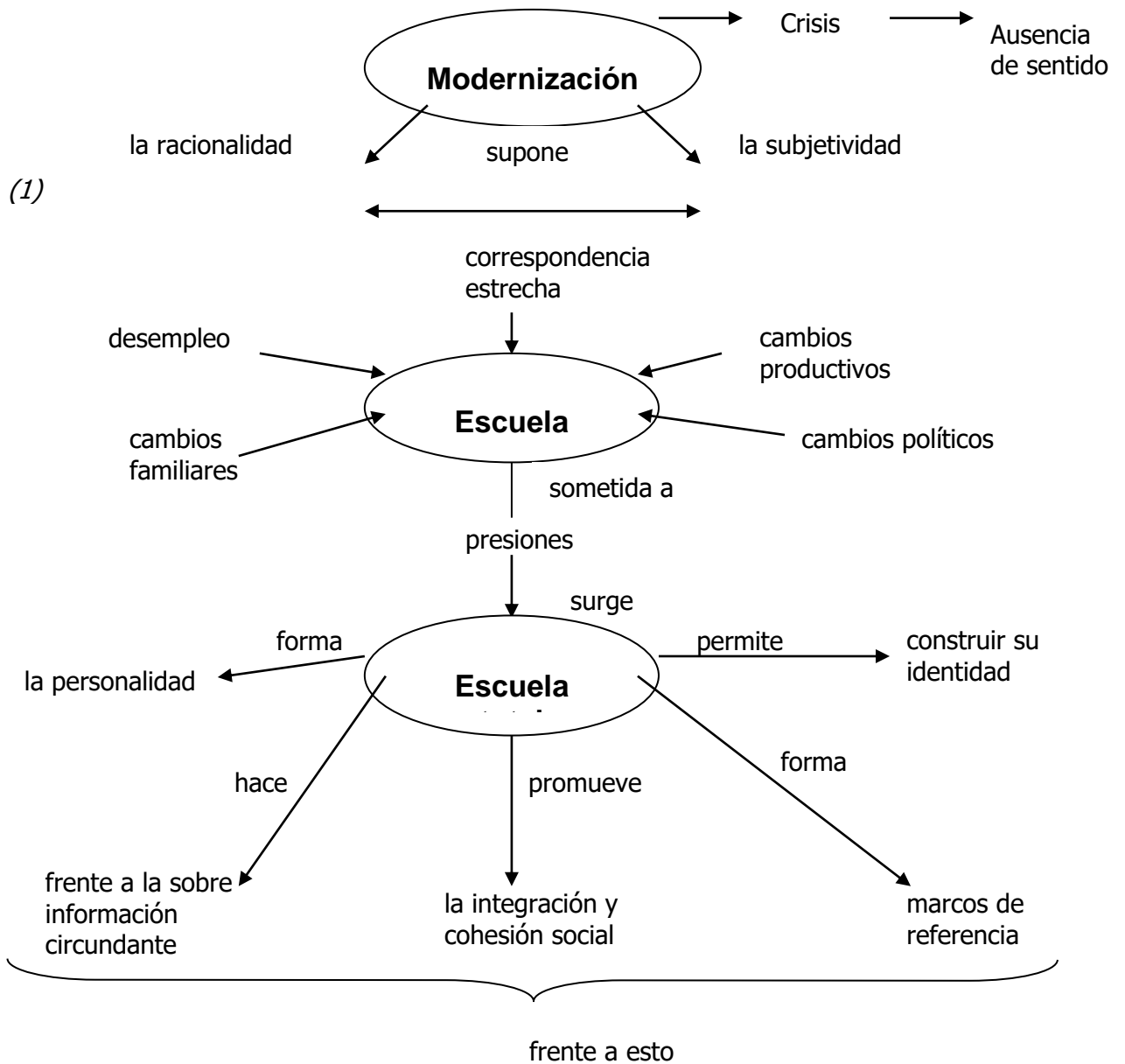
La escuela debe definir como promover el deseo de saber frente a la sobre-información circundante en la sociedad y cómo formar los marcos de referencia para procesar la información disponible.

La función de integración social de la educación deberá ser redefinida a partir de la preparación para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto por las diferencias.

La pedagogía deberá resolver el problema de la "motivación" para el esfuerzo que requiere el proceso de aprendizaje.

¿No te parece que sería conveniente incluir la idea de "escuela total" como una escuela formadora de todos los aspectos de la personalidad? De esta manera sería superadora de la escuela de la modernidad que puso el acento en la "racionalidad". Ver esquema y nota al punto (1)

Esquema del capítulo:



Pedagogía —> revaloriza el esfuerzo

Métodos de enseñanza —> preparar para: el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto por las diferencias.

En el próximo encuentro presencial pondremos en discusión las producciones realizadas (esquemas o resúmenes) en relación con este capítulo.

Comentarios sobre el esquema:

(1) El esquema no da cuenta (porque pone al mismo nivel) la idea de Tedesco sobre la preeminencia hacia la racionalidad (con descuido de la subjetividad) que tuvo la escuela de la modernidad. Por ello se habla del agotamiento del paradigma de la modernidad.

En el esquema sí aparece la referencia a la formación de la personalidad de la "escuela total", aspecto que no se mencionaba en la tesis del autor.