



Cuadernillo
para docentes

Nexos para...
Acompañarte a comprender



Secretaría de Políticas Universitarias
Ministerio de Educación y Deportes
Presidencia de la Nación



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



DGE
DIRECCIÓN GENERAL
DE ESCUELAS

Ministerio de Educación de la Nación

Secretaría de Políticas Universitarias

Programa Nexos de Articulación y Cooperación Educativa
Proyecto de Articulación Universidad Escuela Secundaria

Gobierno de Mendoza

Gobernador Lic. Alfredo Víctor Cornejo

Dirección General de Escuelas

Director General de Escuelas Lic. Prof. Jaime Correas
Subsecretario de Gestión Educativa Prof. Gustavo Capone

Universidad Nacional de Cuyo

Rector Ing. Agr. Daniel Ricardo Pizzi
Vicerrector Dr. Prof. Jorge Horacio Barón
Secretaria Académica Prof. Esp. Adriana Aída García

Coordinación Proyecto Nexos I – 2017-2018

Mgter. Celeste Cola - Dra. Norma Gutiérrez - Mgter. Nora Marlia

Subsecretaría de Educación

Prof. Elizabeth Torralba

Coordinación de Elaboración del Material

Dra. Norma Gutiérrez - Mgter. Nora Marlia

Asesoras Expertas

Mgter. Bettina Martino - Mgter. Adriana Zani

Autoras del Cuadernillo para docentes “Nexos para... Acompañarte a comprender”

Mgter. Carolina Cruz - Dra. Claudia Ferro - Lic. Prof. Mariela Reynaud - Lic. Prof. Mariela Saile

Corrección de estilo

Prof. Mariana Guayco - Prof. Carolina Rios

Diseño

D.I. Ismael Cepeda - D.I. Jimena Caballero - Lic. Cecilia Feiner

Mendoza, mayo 2018

Índice

- 05** Palabras preliminares
- 08** La organización del material
Entre líquida y sólida, he ahí la modernidad
- 09** Paradigmas en educación
La educación entendida como transferencia de información
- 12** La revolución de las redes
- 13** El paradigma centrado en los procesos cognitivos
Procesos mentales del modelo de competencias
- 16** Aportes epistemológicos al nuevo paradigma
Lo más nuevo, neurociencias
- 17** ¿Qué aportes neurocientíficos podemos capitalizar?
- 18** El cerebro lector
- 20** Centralidad de la lengua en los procesos formativos
Enseñanza de la lengua
- 23** Breve historia de la enseñanza de la lengua en nuestro país
- 24** El análisis del discurso
- 25** Algunas características de la lengua como unidad curricular
- 26** La alfabetización, un capítulo fundamental
- 29** De la lectura en bloque a la “disección” de la lectura
- 31** La lectura, una práctica de la Modernidad sólida en tiempos líquidos

32	Lectura y enseñanza
33	El proceso de lectura del lector experto
35	Estrategias lectoras
37	Lectura intensiva, lectura áulica
38	A modo de cierre
39	Bibliografía y cibergrafía

Palabras preliminares



Por favor, marque con una cruz las opciones que respondan a su manera de pensar:

¿Es usted de los que consideran que...

- * *la educación es un valor fundamental en la vida individual y comunitaria de las personas?* No Sí
- * *las condiciones en que se produce la educación formal han cambiado en las últimas décadas de manera evidente y sustantiva?* No Sí
- * *es prioritario revisar las prácticas de enseñanza para promover aprendizajes sostenidos y significativos?* No Sí

Si usted respondió afirmativamente todas o algunas de estas preguntas... ¡este cuadernillo es para usted!

Si las respondió negativamente... ¡el siguiente cuadernillo también es para usted!

Porque consideramos que son numerosos los factores que, expresados en tercera persona, inciden y condicionan nuestras prácticas profesionales de enseñanza: “estudiantes...”, “sus padres...”, “funcionarios...”, “el contexto...”, “las políticas educativas...”.

Esto es cierto. Sin embargo, en medio del escenario complejo que es la escuela actual urge también expresarnos en primera persona. Estamos convencidas de que el docente no es un “palo blanco” puesto en el aula ni mero espectador sino que, muy por el contrario, es un actor fundamental que con sus decisiones le agrega o le quita complejidad: si considera que no es posible enseñar, la suma. Si se plantea de qué forma puede promover aprendizajes e intenta que eso sea posible la disminuye, sensiblemente.

Se espera del ser humano de hoy en día la cualidad de ser proteico, es decir, adaptativo y flexible: a las nuevas circunstancias, a las demandas y urgencias devenidas de ellas, a la incertidumbre, a una dinámica cada vez más vertiginosa. En el ámbito educativo la adaptación es fundamental toda vez que las nuevas realidades sociales, culturales, económicas, políticas se reflejan en los alumnos que, año a año van llegando a nuestras aulas. Ignorar esta situación nos inmoviliza; utilizar los mismos libros y las mismas estrategias, nos deja fuera de juego con los jóvenes; muchos de nuestros métodos de enseñanza se revelan prontamente obsoletos. Por eso, es necesario que evaluemos nuestras prácticas y busquemos alternativas. Esa movilidad es la que nos dará la satisfacción del objetivo cumplido.

Por todo lo expuesto, es importante hablar en primera persona del plural: nosotros. Es más que un trabajo en equipo: es apoyo, aprendizaje, colaboración, compartir metas, objetivos y, por qué no, sueños, cambios, nuevas miradas y nuevos desafíos.

El material que usted está leyendo ahora mismo -elaborado por docentes en ejercicio de la función en escuelas secundarias y en institutos superiores- es parte del proyecto **NEXOS** de articulación Universidad/Escuela secundaria, cuya meta final consiste en que una parte sustantiva de los estudiantes de Mendoza desarrollen competencias valiosas y útiles para insertarse en los estudios superiores o en el mundo del trabajo. En este sentido, el propósito es crear un espacio propicio para la generación de materiales didácticos destinados a que estudiantes de secundario construyan estrategias de abordaje de textos, siguiendo las tareas de enseñanza para que luego dispongan de ellas según sus intereses, estructuras cognitivas y proyectos de vida.

Finalmente, el material estará centrado en **la problemática de la comprensión lectora** y, en relación con ella, **con la representación de la información a partir de una primera aproximación a la producción de textos**, en tanto que instancia de exteriorización de lo comprendido.



Le invitamos a leer esta selección de ideas que adelantan su contenido global.

¿De qué sirve el profesor?, U. Eco, diario La Nación, 21/5/2007

“...Relataba que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: “Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?”

El estudiante decía una verdad a medias, que, entre otros, los mismos profesores dicen desde hace por lo menos veinte años, y es que antes la escuela debía transmitir, por cierto, formación, pero sobre todo nociones, desde las tablas en la primaria, cuál era la capital de Madagascar en la escuela media hasta los hechos de la guerra de los treinta años en la secundaria. Con la aparición, no digo de Internet, sino de la televisión e incluso de la radio, y hasta con la del cine, gran parte de estas nociones empezaron a ser absorbidas por los niños en la esfera de la vida extraescolar. [...]

Entonces, ¿de qué sirven hoy los profesores?

He dicho que el estudiante dijo una verdad a medias, porque ante todo un docente, además de informar, debe formar. Lo que hace que una clase sea una buena clase no es que se transmitan datos y datos, sino que se establezca un diálogo constante, una confrontación de opiniones, una discusión sobre lo que se aprende en la escuela y lo que viene de afuera. Es cierto que lo que ocurre en Irak lo dice la televisión, pero por qué algo ocurre siempre ahí, desde la época de la civilización mesopotámica, y no en Groenlandia, es algo que solo lo puede decir la escuela. Y si alguien objetase que a veces también hay personas autorizadas en Porta a Porta (programa televisivo italiano de análisis de temas de actualidad), es la escuela quien debe discutir Porta a Porta. Los medios de difusión masivos informan sobre muchas cosas y también transmiten valores, pero la escuela debe saber discutir la manera en la que los transmiten, y evaluar el tono y la fuerza de argumentación de lo que aparecen en diarios, revistas y televisión. Y además, hace falta verificar la información que transmiten los medios...”

(John Dewey, 1859- 1952)

Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos a los de ayer, les privaremos del mañana.

La organización del material

Es imposible contener en pocas decenas de páginas todo lo escrito en relación con los desafíos de la escuela actual; ni siquiera intentar hacerlo con la problemática de la lectura. Solo hemos espigado los aspectos que consideramos de mayor relevancia para instalar el debate y la reflexión sobre nuestras prácticas. Esperamos que esta última instancia de reflexión compartida se concrete más allá de este cuadernillo, en nuestros encuentros presenciales (y virtuales) y en nuestras prácticas áulicas.

Respetando nuevos hábitos de lectura, hemos dispuesto el contenido en apartados breves que contienen la síntesis de abundantes lecturas teóricas y su perspectiva práctica y reflexiva. En notas al pie, encontrará sugerencias bibliográficas (impresas y digitales) que le permitirán profundizar los tópicos de su interés. No es nuestra intención -ni el propósito de este proyecto- teorizar sobre educación, aunque tampoco gestionar el trabajo docente en otros términos que no sean los propiamente profesionales. Como le decíamos: la idea es reflexionar juntos y delinear modos de trabajo ajustados a las nuevas necesidades a las cuales la institución educativa quiere y debe responder.

(Paulo Freire, 1921 - 1997)

Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre.

Entre líquida y sólida, he ahí a la modernidad

Fluidez, globalización, incertidumbre, conectividad, evanescencia, individualismo, ecología. Posverdad. Relaciones pasajeras. Nuevos perfiles laborales. Crisis de los sistemas educativos. Destitución de los instituidos. Estos son algunos de los términos con que es posible describir los tiempos modernos. Líquidos, según Zygmunt Bauman¹ (1925, 2017). Opuestos al mundo que conocíamos, sólido, fijo, estable, previsible.



Le proponemos que observe el siguiente video en el que el propio autor delinea el concepto de “modernidad líquida”:

* *Zygmunt Bauman: la crítica como llamado al cambio*

1 Información complementaria
Considerado por muchos como “uno de los intelectuales esenciales de nuestro tiempo”, Zygmunt Bauman ha sido uno de los pensadores clave para comprender la sociedad actual, imbuida en las redes sociales y en la revolución de Internet, y los movimientos sociales de finales del siglo XX y principios del XXI. El sociólogo polaco creó el término “modernidad líquida” y ahondó en el estudio del hombre postmoderno

Paradigmas en educación ²

Pese a su polisemia (“el propio Thomas Kuhn, la persona más responsable de introducir ese concepto en nuestra conciencia colectiva, usa el término en no menos de veintiuna maneras diferentes”, Guba, en González, F., 2005) nosotras hemos utilizado la voz “paradigma” con el significado de ‘conjunto de creencias, conceptos, valores, técnicas que comparten los miembros de una comunidad dada’ (Martín Gallego, 2007) con el fin de comparar dos modos de actuar en educación que bien podrían constituir una bisagra en la realidad educativa que conocemos, la educación del siglo XX y la del XXI: nos referimos a los paradigmas de la **transferencia de información** y al de **desarrollo de capacidades y competencias**.

La educación entendida como transferencia de información

Dentro de este paradigma, la acción educativa se entiende/entendía como la transmisión por parte de personas adultas hacia niños y jóvenes del capital cultural consolidado por una comunidad.

Esta forma de entender y actuar en educación sería el resultado de la combinación de distintos factores, entre los que rescatamos estos, que mencionamos sin pretender ningún tipo de jerarquía:

- * En primer lugar, *los roles cronológicos de adulto/no adulto*. Al primero, dado que ha vivido, experimentado, aprendido durante mayor cantidad de tiempo le corresponde el rol docente por el cual transfiere lo que sabe al niño/joven quien, lógicamente, lo ignora.

En el aula este factor fue generando una circulación normalmente unidireccional de los mensajes y el ejercicio de tareas exclusivas (docente enseña, estudiante aprende; docente evalúa, estudiante es evaluado; docente explica, estudiante atiende; docente decide, estudiante ejecuta) que parecen haber constituido a docentes en una especie de “principio activo” y a estudiantes, entonces, en “principio pasivo” del acto educativo.

- * Otro factor que consideramos relevante es el referido al *desarrollo de las ciencias psicopedagógicas*. Hasta mediados del siglo XX por lo menos en nuestro país, el pensamiento conductista puso su acento en el estudio de la relación entre estímulos y respuestas sin profundizar en los procesos intermedios que los vinculaban. Sucesivas políticas educativas gestionaron las escuelas desde

en un mundo inestable y carente de valores duraderos. Fue un sociólogo, filósofo y ensayista polaco de origen judío. [En <https://elpais.com> › Cultura, consultado el 16-02-2018].

2 Información adicional
Si le interesa profundizar, le sugerimos la conferencia de sir Ken Robinson subida a Youtube: Ken Robinson - Cambiando Paradigmas

este posicionamiento y diseñaron sofisticadas herramientas didácticas tanto para la generación de estímulos como para la medición de las respuestas.

En el ámbito de la práctica institucional de la lectura esto habría impulsado la generalización del interés por el nivel literal de lectura y la asignación del principio de autoridad al texto escrito.

- * Creemos que un tercer factor podría estar constituido por el *volumen de conocimiento* (predominantemente conceptual) por transferir a la supuesta tabla rasa que es el alumno.

Buckminster Fuller, autor de la “curva de duplicación del conocimiento”, calculó que hacia el año 1900 la humanidad duplicaba su saber cada cien años; en 1945, cada 25 y en 1975, cada 12. Desde esta perspectiva, apropiarse de datos y conceptos tenía sentido, por lo menos para dirigentes, docentes y tal vez para productores de programas de preguntas y respuestas como el viejo *Odol pregunta* o el más moderno *Pasapalabra*.

La práctica áulica se cimentaba sólidamente en la reproducción de información almacenada en la muy entrenada memoria mecánica y en una fuerte motivación personal y colectiva del estudiantado para apropiarse de ella.

P. Freire (1921-1997) (en Kowalski, 2016) sintetizó esta situación en los siguientes términos:

“...En el mundo que viene ya no será relevante el saber en sí mismo. Y es una novedad histórica, porque todo el sistema educativo occidental aún hoy se sustenta sobre el paradigma del saber como valor máximo...”.

Paradigma de la transferencia de datos

Magistocéntrica

Enciclopédica

Conductista

1. Acopio de datos en la memoria mecánica.
2. Aprendizaje por repetición.
3. Didáctica operante destinada a un único fin.
4. Opacidad o ausencia de los procesos cognitivos.
5. Motivación intrínseca como facilitadora del aprendizaje.

La revolución de las redes



“...A la radio le llevó 38 años llegar a tener 50 millones de usuarios; a la TV le llevó 13 años; al iPod, 4 años; a Internet, 3; a Facebook, 1 y a Twitter solo 9 meses...” (A. Freire, *La Nación*, 21/8/15).

Ya desde la última década del siglo XX se intensificó el impacto de la tecnología digital en todos los órdenes de nuestra vida. A partir de la Internet tenemos la impresión de que el mundo es más pequeño y el tiempo, más vertiginoso.

En el ámbito de la educación empezamos a advertir síntomas de un cambio para el cual, en general, sentimos que no estamos preparados. Así, tal vez tengamos dificultades para responder a preguntas como ¿cuál es el objetivo didáctico de enseñar la superestructura descriptiva cuando a la mayoría de las personas -los estudiantes en primer lugar- le basta con sacar y mostrar una fotografía obtenida con su celular para hacer presente algo ausente? O bien: ¿habrá profesores de matemática que recomienden utilizar en sus clases el libro con las tablas de logaritmos? O esta otra: ¿qué sucede con el aprendizaje de la secuencia alfabética para la búsqueda de palabras en el diccionario, cuando las versiones más consultadas están en línea y no requieren tal saber previo?

Con seguridad, a usted se le ocurren más ejemplos de esta idea que queremos analizar. En párrafos anteriores nos referimos a la multiplicación exponencial del conocimiento, que didácticamente impele a seleccionarlos cada vez más, en busca de su significatividad. Es posible que los procedimientos y las actitudes resulten progresivamente los más elegidos, con el consecuente desplazamiento de los contenidos conceptuales de su sitio de honor, ganado durante el paradigma antes descripto.

Este sería el escenario para un nuevo esquema, en ciernes aún, centrado en el **desarrollo de capacidades para el logro de competencias**.

(Paulo Freire, 1921 - 1997)

Mientras enseño, continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar; comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

El paradigma centrado en los procesos cognitivos



Antes de abordar su análisis le proponemos acordar los significados del vocabulario necesario para entendernos:

‘Capacidades’, ‘competencias’, ‘destrezas’, ‘habilidades’ también son voces polisémicas que registran mayor frecuencia de uso en el mundo de la empresa, de los medios de comunicación, del comercio. En el ámbito educativo son más empleadas en la documentación pedagógica (planificaciones, documentos curriculares); en las prácticas reales y efectivas del cuarto nivel de concreción curricular todavía su uso es bajo en general.

Para los fines de en este trabajo, la **competencia**³ es el resultado final de un proceso formativo, no necesariamente institucionalizado. Es el resultado de adquisiciones parciales y previas, denominadas ‘capacidades’ y ‘habilidades’:

“La competencia es un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana. Algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida y otras exigen el trabajo pedagógico formal” (Gómez de Erice y Zalba, 2003, p. 23).

“Este saber y saber hacer complejos comprenden un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores, habilidades y destrezas relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en un campo de prácticas sociales dado” (Gómez de Erice y Zalba, s.f.:4).

Es decir que, hoy en día, nuestro desafío es **posibilitar el desarrollo de las competencias** a través de las diferentes capacidades y habilidades que puedan aprehender nuestros alumnos a partir de nuestra mediación. Además, es importante tener en cuenta que podemos identificar y evaluar el aprendizaje de esa competencia, a través de la elaboración de materiales que propongan a los chicos habilidades que se desprenden de ella y que quedan explicitadas en los diferentes momentos del aprendizaje.

Como ejemplo de capacidad se pueden mencionar: **creatividad, comunicación, autorregulación del propio proceso de participación y aprendizaje, trabajo colaborativo y cooperativo, trabajar con otros para un fin compartido, comprensión, pensamiento crítico, usar conceptos y teorías para entender algún aspecto de la realidad, enfrentar y resolver situaciones complejas**, entre otras.

3 Si se toma como marco referencial el Anexo “Antecedentes y discusiones en torno al desarrollo de capacidades”, del Programa Formación Situada (Ministerio de Educación de la Nación) las capacidades no son entidades aislables, son constructos cognitivos que se combinan en maneras diversas, en grados crecientes de complejidad. Todas las capacidades pueden desarrollarse, al ponerse a prueba en contextos variables, que enfrenten al sujeto con la resolución de problemas y situaciones de mayor dificultad con mayor eficacia.

Este paradigma del desarrollo de capacidades naciente y en proceso de construcción estaría mostrando algunos rasgos propios:

- * *Basado en la flexibilidad y dinámica de los roles y funciones de la persona.*
- * *Asociado con la creatividad y las inteligencias múltiples (Gardner⁴, 1983).*
- * *El conocimiento es concebido como fluido, sucesivo, temporal y provisorio, lo que hace posible el hecho de que lo que se aprende a lo largo de una trayectoria formativa haya sido superado en el momento del ejercicio laboral o en la continuación de estudios superiores.*
- * *Por su parte, la información es inmensa y superficial: se la describe como un mar de un centímetro de profundidad.*
- * *A la vez, hay una enorme accesibilidad a este “mar”: basta un ¡clic! para que Internet despliegue infinitas páginas. De hecho, uno de los rasgos que describen al ser humano moderno es “informívoro” (Pozo, en Loo Corey, 2005).*

En este escenario el adulto, que ha leído más, ha estudiado durante mayor cantidad de tiempo, ha aprendido durante los años que le llevó devenir adulto, está dejando de ser “el que sabe”. Niños y jóvenes, más afines al uso de los nuevos dispositivos por ser “nativos digitales” (Prensky⁵, 2001) digitales ya vieron en Facebook y en Youtube con colores, música, movimiento y un enorme dinamismo, con un ejercicio ínfimo de la creatividad, lo que los grandes tenían para enseñarles en el aula.

En la escuela el descentramiento del contenido conceptual se ha acompañado con una retórica de la didáctica de las capacidades, todavía escasamente concretada en prácticas de enseñanza. Los estudiantes son más inquietos, exigen más razones para decidirse a aprender, su atención es más volátil, en suma, son seres *multitasking*.

4 Información complementaria

Gardner, psicólogo y pedagogo estadounidense, nacido en 1943, formuló y desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples. Hijo de una familia alemana que emigró a Estados Unidos para escapar del régimen nazi, estudió en la Universidad de Harvard, por la que se doctoró en Psicología Social en 1971, iniciando luego una carrera docente que lo llevaría a formar parte del plantel de dicha institución como titular de la cátedra de Cognición y Educación y profesor adjunto de Psicología. Sus trabajos de investigación, que acabarían propiciando cambios significativos en los modelos educativos, lo llevaron a la conclusión de que la inteligencia no se reduce solo a la capacidad de solucionar las cuestiones abstractas, como habitualmente tiende a creerse, sino que se compone de varias facetas que interactúan entre sí, aunque cada una de ellas se adapte específicamente a las diversas situaciones que el individuo aborda a lo largo de su vida. En una primera etapa, Gardner y su equipo de Harvard distinguieron siete tipos de inteligencia, desarrolladas en distintas áreas del cerebro. Así, la primera de ellas, la inteligencia lingüística-verbal, es la capacidad de usar correctamente el lenguaje; se aprecia en los niños a los que les gusta leer y contar cuentos, y que aprenden con facilidad otros idiomas. La segunda, llamada inteligencia lógico-matemática, corresponde a la capacidad de manejar números y establecer relaciones lógicas; la poseen de modo innato niños y niñas que resuelven con fluidez cálculos aritméticos y se aprecia en adultos y adultas que manejan fácilmente conceptos abstractos. Le siguen la inteligencia corporal-cinética, la inteligencia espacial, la musical, interpersonal y la inteligencia intrapersonal. A este listado se añadió más adelante una octava faceta, la naturalista, que consiste en la capacidad para conectar con la naturaleza. [De <https://www.biografiasyvidas.com>. Consultado el 16-02-2018]

Paradigma del desarrollo de competencias

Paidocéntrica

Cognitivista

Constructivista

1. Aprendizaje por descubrimiento.
2. Centralidad de los procesos cognitivos.
3. Centralidad de las emociones.
4. Nuevas formas de enseñar o evaluar.
5. Relevancia de los aspectos procedimentales.

5 Información adicional
Si le interesa profundizar en las cualidades de la educación en la era digital, acceda a este video ¿Cómo debemos educar a los 'nativos digitales'? Marc Prensky responde

*Aportes epistemológicos al nuevo paradigma*⁶

En los últimos cincuenta o sesenta años se han divulgado los aportes científicos -de la Psicología, la Pedagogía, la Sociología, la Medicina- originados en distintos lugares del planeta que han ido delineando el mejor conocimiento del hecho de enseñar y aprender en las aulas.

<i>Vigotsky</i>	Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo. Aporte sustantivo a la noción de Mediación pedagógica. Concepción del aprendizaje como un hecho social.
<i>Piaget</i>	Teoría de los Esquemas --> dinámica del equilibrio y la acomodación. Importancia de los esquemas cognitivos.
<i>Ausubel</i>	Teoría del Aprendizaje significativo. Importancia de los saberes previos.

Lo más nuevo: neurociencias

“...Cada día, más de dos mil millones de niños en todo el mundo van a la escuela en lo que quizá sea el experimento colectivo más vasto en la historia de la humanidad [...] y en la escuela, en un intensísimo proceso de aprendizaje, se desarrolla y transforma el cerebro. Sin embargo, ignorando supinamente este vínculo tan estrecho, la neurociencia vivió durante años alejada de las aulas. Tal vez este sea, al fin, el tiempo propicio para establecer un puente entre neurociencia y educación...” (Sigman, 2015).

Como con todas las palabras nuevas, en su uso se producen algunas vacilaciones, por ejemplo, entre el empleo de la voz en singular o plural (¿‘neurociencia’ o ‘neurociencias’?). Lo cierto es que con ella se designa un conjunto de disciplinas -preexistentes todas- que tienen el cerebro como objeto de análisis. La Biología describe su fisiología y la morfología de las unidades que la componen; la Psicología y la Psiquiatría se centran en los procesos de la mente y del espíritu; la Lingüística, la relación entre lenguaje y pensamiento; la Filosofía, la Sociología aportan sus perspectivas y seguramente con el paso del tiempo irán incorporándose más ciencias para el mejor conocimiento de este órgano tan importante como poco conocido.

Sus primeros estudios surgieron de la mano del español Santiago Ramón y Cajal (1852 – 1934) y han avanzado espectacularmente con el desarrollo de la tecnología de la imagen

⁶ Información adicional
Web del Maestro CMF: webdelmaestrocmf.com/portal/educacion-tecnologia/ y webdelmaestrocmf.com/portal/meditaciones-diarias/

hasta constituir al siglo XXI como “el siglo del cerebro” (Kandel, 2000). Ha pasado mucha agua bajo el puente desde que este órgano era comparado con la caja negra de los aviones.

Los estudios neurocientíficos son interesantes, novedosos y cautivan la atención de legos y especialistas. Para más, cuentan con muy eficientes y agradables divulgadores ⁷.

Pero creemos que todavía hay ausentes en estos estudios: no se ha llegado a desarrollar la perspectiva pedagógica y didáctica que a los docentes nos interesa para ajustar nuestras prácticas de enseñanza a la dinámica del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Es posible que la tarea de los profesores hoy sea capitalizar los saberes de las neurociencias para generar una neurodidáctica que mejore la situación educativa actual.

¿Qué aportes neurocientíficos podemos capitalizar?

La centralidad de las emociones en el proceso de aprendizaje

Hasta aquí, una buena cantidad de nosotros consideraba el aspecto emocional en términos de empatía con el estudiantado. Si se producía, ¡enhorabuena! Si no, ... se enseñaba igual. Hoy, por el contrario, los neurocientíficos (García Retana, Bisquerra, Sassus y un largo etcétera) insisten en que solo desde emociones positivas fuertes es posible aprender de manera sostenida.

El papel de la memoria ⁸

Es posible que con el cambio de paradigmas declamado -aunque no cumplido- que se produjo en la educación argentina durante la década de los '90 la memoria haya sido el factor peor interpretado y más maltratado. Si bien en el modelo centrado en la transferencia de información la memoria era repetitiva, mecánica y, tal vez, poco significativa, el mandato implícito (¡Nada de memoria!) generó prácticas de enseñanza arduas y poco productivas con la consecuente impresión de que niños y jóvenes no saben, no aprendieron y perdieron el tiempo en la escuela. Intentar enseñar con prescindencia de la memoria es como intentar enseñarle a un cerebro incompleto. Es imposible pretender que se pueda aprender sin involucrarla. De hecho, solo aprendemos lo que podemos recordar, y recíprocamente.

7 Información adicional en Youtube
En español, la serie Los enigmas del cerebro, de Facundo Manes:
C5N - LOS ENIGMAS DEL CEREBRO - EMOCION - PARTE 1
C5N - LOS ENIGMAS DEL CEREBRO: LENGUAJE Y CEREBRO
C5N - LOS ENIGMAS DEL CEREBRO: ATENCIÓN Y CEREBRO
C5N - LOS ENIGMAS DEL CEREBRO - INTELIGENCIA - 1
Del Canal Encuentro, la serie El cerebro y yo, de Diego Golombek y Mariano Sigman:
- catalogo.encuentro.gov.ar/programas/el-cerebro-y-yo/
- encuentro.gob.ar/programas/6951/
Mirada - Capítulo completo - El Cerebro y Yo
Tiempo - Capítulo Completo - El cerebro y Yo

La atención

Esta capacidad está fuertemente asociada con la memoria y, de su activación/ desactivación dependen los aprendizajes. Sobrecargada de estímulos, fragmentada, aplicada a multitareas, muy veloz y superficial, experimentos neurocientíficos han demostrado: la atención dividida no existe; se atiende de manera central a una sola tarea por vez ⁹.

Hemos destacado estas tres ideas previas a manera de ejemplo, dentro de un conjunto de nociones que, de profundizarse, podrían incidir en nuestro trabajo áulico. Asimismo, hemos intentado propiciar el conocimiento de estas nuevas teorías en el cuadernillo destinado a estudiantes mediante el abordaje crítico de textos referidos a las neurociencias. A continuación, nos centraremos en la comprensión lectora desde la perspectiva neurocientífica.

El cerebro lector

Para el neurocientífico Stanislas Dehaene ¹⁰ (Francia, 1965) cuando lee y comprende, un cerebro realiza básicamente cuatro tareas diferentes, complementarias, sucesivas y a la vez, simultáneas.

Aunque parezca una obviedad, el acto de lectura comienza con el estímulo que los elementos lecturables realizan en la vista. El **input visual** da inicio al proceso de comprensión lectora llevando el contenido sensible (letras, palabras, frases, signos diversos) a la **caja de letras y palabras**, una región del cerebro especializada en el desciframiento de símbolos. Una vez reconocidas las unidades, entra en juego la **memoria**, que las asocia con los significados y puede completar los vacíos naturales en el texto con la información guardada en la memoria de largo plazo (de contenido semántico y episódico, en especial). Finalmente, la tarea de reconocimiento cuando lectores con entrenamiento pueden **asignar sentido** al reorganizar, interpretar, sintetizar, valorar el contenido leído.

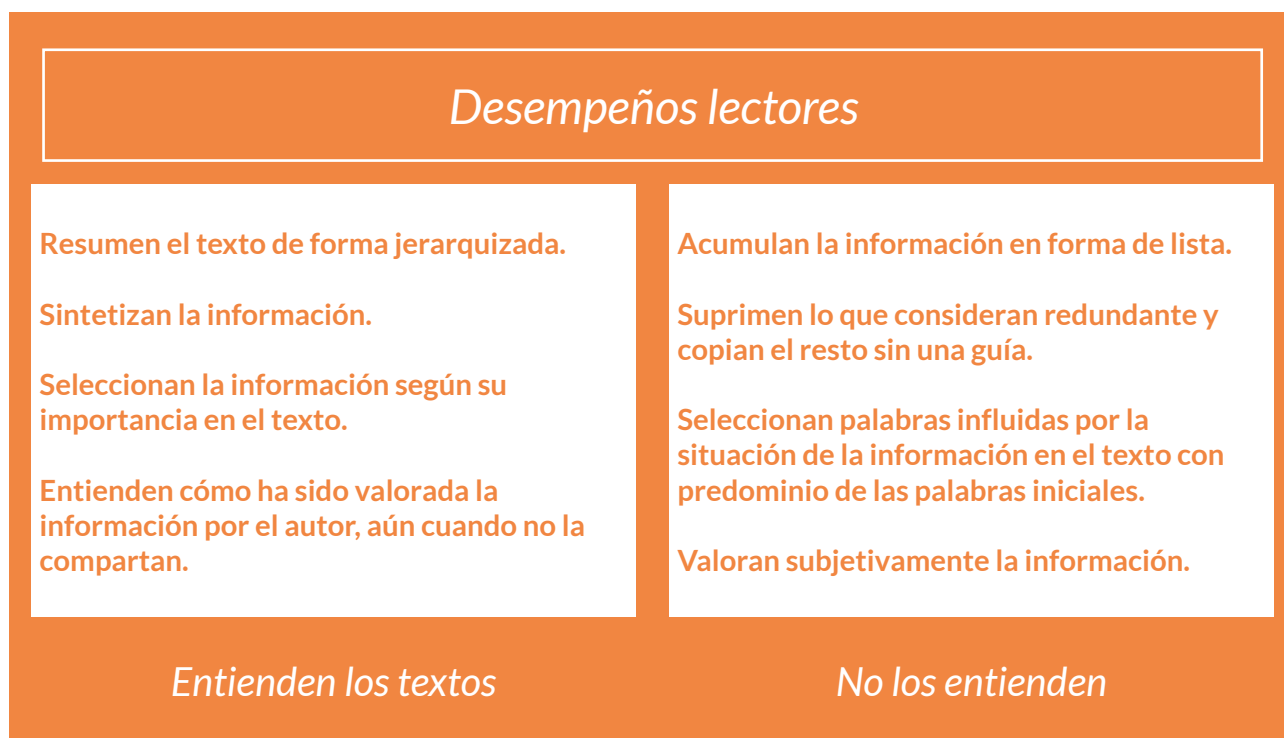
-
- 8 Últimos estudios centrados en la memoria nos ofrecen clasificaciones basadas en diferentes criterios: el tiempo en que se mantiene la información en el cerebro; el grado de conciencia aplicado a la evocación; el contenido del material evocado. Los tipos de memoria cuyos nombres nos resultan familiares son la memoria sensorial, que capta los estímulos que proveen los sentidos. Es extremadamente efímera; permanece solo el tiempo necesario para ser procesada posteriormente y su contenido, o bien desaparece o bien se traslada a la memoria de corto plazo (MCP). También llamada “operativa” o “de trabajo”, puede abarcar de dos a siete elementos. Realiza dos funciones: mantener la información presente en la mente cuando el estímulo está ausente y manipularla, interviniendo en otros procesos cognitivos superiores. A su vez, la memoria de largo plazo (MLP) permite guardar información de manera duradera y se organiza en memoria implícita, que se conserva de manera inconsciente; se activa de modo automático y está presente en el desarrollo de distintas habilidades como andar en bicicleta o conducir un vehículo. La memoria explícita, que también constituye la MLP, es consciente, incluye el conocimiento objetivo de su contenido y lo que significa y está formada por dos componentes: la memoria semántica – necesaria para el uso del lenguaje, e incluye todo el conocimiento que se incorpora a lo largo de una vida de aprendizajes- y la memoria episódica, que tiene contenido autobiográfico y permite recordar la historia personal.

Información adicional

Redes 136: Cómo construimos los recuerdos - neurociencias

Redes El mundo no existe sin memoria Eduard Punset

Este proceso, simple de mencionar y fácil de describir es, en realidad, la sumatoria de diversas habilidades simples que ha desarrollado un lector experto y que debe lograr -especialmente dentro del sistema educativo- el lector novato o en formación.



-
- 9 Información adicional en Youtube
Paolo Cardini: Forget multitasking, try monotasking
- 10 Información complementaria
Es un reconocido experto en el estudio de las bases cerebrales de las principales operaciones intelectuales humanas. Su trabajo integra perspectivas históricas, genéticas, fisiológicas y cognitivas con el objetivo de dilucidar el fundamento de actividades como el razonamiento, la conciencia o la lectura. Su importante tarea científica le valió el nombramiento en numerosas academias, y se complementa con la publicación de muy exitosos libros de divulgación, entre ellos *El cerebro lector*, *La conciencia en el cerebro* y *Aprender a leer*. [De <http://www.sigloxxieditores.com.ar>. Consultado el 16-02-2018]

Centralidad de la lengua en los procesos formativos

La oralidad fluida es la manifestación primera y más frecuente de la competencia comunicativa.

Todo el mundo contemporáneo, que nos incluye junto con nuestros estudiantes, participamos de lo que Ong (1970) denominó **oralidad secundaria**, es decir, aquella mediada por la escritura y, podemos agregar, la imagen visual.

La invención de la escritura -suceso tan radical que separó la prehistoria de la historia- permitió el registro del pensamiento reconfigurando el papel de la memoria. Los argumentos con que Platón (en Fedro) la consideraba una amenaza para la memoria son bastante semejantes a los que se esgrimieron en los inicios del año 2000 en relación con la generalización de las herramientas digitales.

Si sumamos la multiplicación del conocimiento a la importancia de los buscadores electrónicos, podríamos recalibrar nuestra idea de seres humanos cultos contemporáneos, no como quienes poseen todos los datos sino como quienes son capaces de hallarlos, haciendo uso de habilidades de lectura, tradicionales y nuevas.

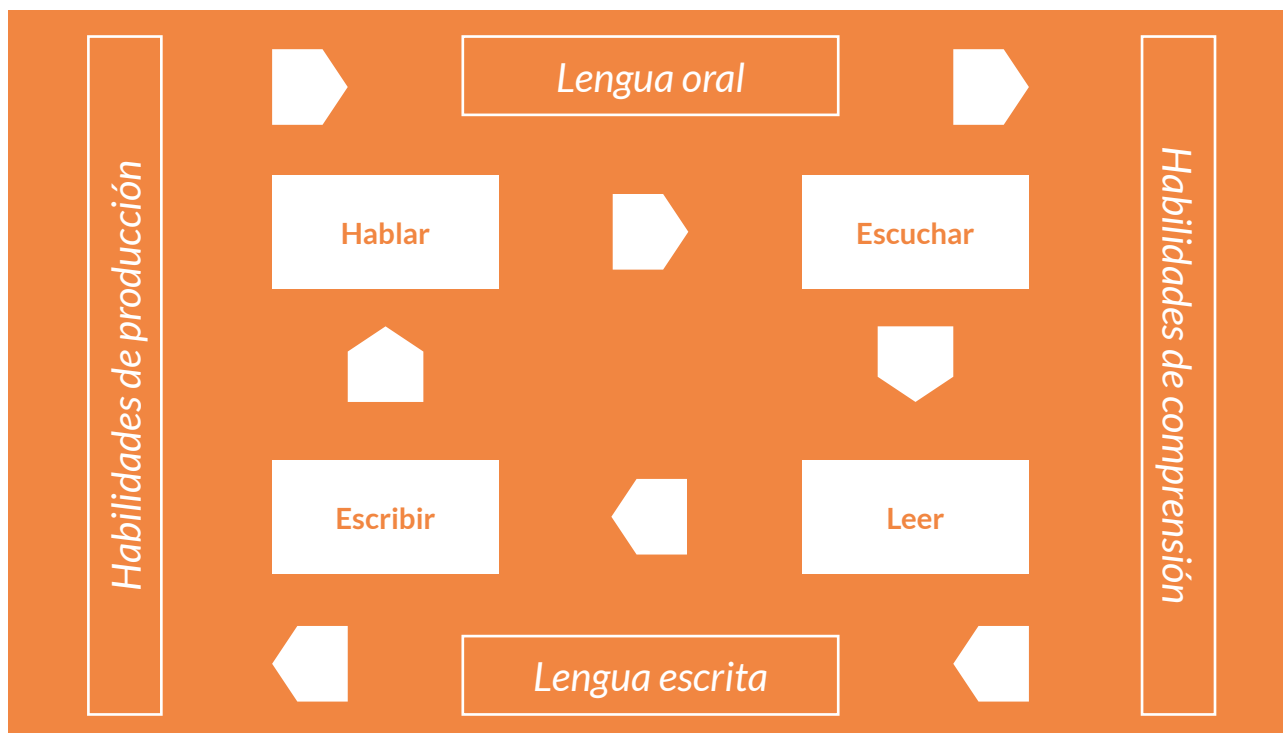
Enseñanza de la lengua

Antes de entrar en el tema de la didáctica de la lectura, le proponemos reflexionar sobre cuestiones generales de la enseñanza de la lengua por su incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes, entre las cuales se encuentra la de **leer**.

Nuestra primera consideración se dirige hacia la polisemia de la palabra 'lengua'. De entre sus múltiples acepciones escogeremos dos:

- * Lengua como sistema de comunicación, intrínsecamente humano, complejo por la diversidad de niveles y subsistemas que la componen, flexible y adaptativa, cuya adquisición se produce por el uso en comunidades de habla.
- * Lengua como unidad curricular.

En tanto que sistema de comunicación, la lengua supone el desarrollo de una serie de capacidades que constituyen la **competencia comunicativa**:



La frecuencia de uso de cada una de estas capacidades varía notablemente: se escucha más de lo que se lee y se habla más de lo que se escribe. A la vez, cada una de ellas supone el dominio de habilidades simples de las que quienes usan la lengua no siempre son conscientes. Consideremos el caso de la macrohabilidad de escuchar, entendida en términos de ‘prestar atención a lo que se oye’ (RAE, DEL).

En el análisis de Cassany, Luna y Sanz (1993), el hecho de comprender mensajes orales es el resultado de la actuación eficaz de los siguientes saberes:

		<i>Habilidades simples incluidas</i>	
Escuchar	Reconocer	Registrar sonidos conocidos Identificarlos Discriminarlos del resto de los sonidos del contexto	
	Seleccionar	Escoger los elementos que se consideran relevantes Agruparlos en unidades lógicas y significativas	
	Interpretar	Comprender el contenido del discurso: Comprender la intención y el propósito comunicativo Comprender el significado global Comprender las ideas principales Discriminar la información relevante y la irrelevante Comprender los detalles e ideas secundarias Relacionar ideas principales y secundarias Entender los implícitos Comprender la forma del discurso Comprender la estructura de la organización Identificar las palabras que marcan la progresión de la información Identificar la variante dialectal y el registro Captar el tono Notar las características acústicas	
	Anticipar	Activar toda la información sobre la persona y el tema Prever el tema, el estilo, el lenguaje Anticipar lo que se dirá a partir de lo dicho	
	Inferir	Inferir datos de emisores Extraer información sobre el contexto Interpretar los códigos no verbales	
	Retener	Recordar segmentos para interpretarlos con posterioridad Conservar en la memoria aspectos del discurso Utilizar distintos tipos de memoria para extraer información	
	Total		26

Es decir que una persona que escucha de manera eficiente sabe y debe realizar por lo menos veintiséis actividades, motoras e intelectuales. De manera análoga, desde esta perspectiva de análisis, en el caso de la expresión oral participan treinta y tres habilidades simples; en la comprensión lectora veintisiete y en la escritura, ¡cincuenta y una!

En el ámbito de nuestra práctica profesional, nos centraremos en el análisis de la 'Lengua' entendida como unidad o espacio curricular.

(Eduardo Galeano, 1940 - 2015)

Libres son quienes crean; no quienes copian y libres son quienes piensan, no obedecen. Enseñar es enseñar a dudar.

Breve historia de la enseñanza de la lengua en nuestro país

Por lo menos de manera nominal, podemos reconocer cuatro grandes momentos en esta historia:

- * En torno a la sanción de la ley 1420. Desde fines del siglo XIX y hasta mediados del siguiente, el enfoque predominante era **tradicional**. Centrada en la alfabetización de la población extranjera que se incorporaba a la dinámica social y productiva argentina, la enseñanza se proponía que los estudiantes supieran leer y escribir en español para incorporarse a la cultura en gestación y al modelo agrícola ganadero que la generación del '80 diseñó para la Argentina. Se trataba de una formación más bien normativa, con una práctica de la lectura en su nivel literal y en la producción acotada más bien a textos instrumentales.
- * En torno a los años '60 con los lineamientos de la Lingüística, el momento **estructuralista** coincidió con la expansión del sistema educativo. La enseñanza de la lengua era más bien descriptiva de algunos niveles -especialmente el sintáctico y el morfológico-; la lectura seguía siendo más bien centrada en el nivel literal y la producción de textos ajustada a distintos modelos que se consideraban prestigiosos (especialmente los literarios). Durante esta época, que se extendió hasta casi fines del siglo XX, se generaron abundantes materiales pedagógicos y se consolidó una impresión de éxito escolar en la apropiación de saberes fuertemente conceptuales.
- * En torno a la sanción de la ley 24195. Hacia mediados de la última década del siglo XX se impulsó una nueva perspectiva de enseñanza que, en el caso de la lengua, consistió en el enfoque del **análisis del discurso**. La unidad de trabajo ya no era la palabra o la oración sino el texto en sus diversas modalidades, tramas y superestructuras. En los CBC para la EGB y la Educación Polimodal se innovó con la incorporación de la oralidad como objeto de enseñanza destinada especialmente

hacia el dominio de la palabra pública y la formación de una ciudadanía activa y participativa.

- * La sanción de la ley 26206, Ley de Educación Nacional (2006), propuso otra mirada en torno a este objeto en el enfoque **de la lengua en uso**. En esta perspectiva, a través de los NAP se propone el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las cuatro macrohabilidades: lectura, escritura, escucha y habla.

En nuestras prácticas áulicas todavía podemos advertir la pervivencia de algunos enfoques que podríamos considerar superados, con prácticas centradas en la descripción del sistema de la lengua, desvinculadas del uso, junto con intentos de desarrollo de capacidades de la comunicación eficaz.

El análisis del discurso

Desde la implementación del Proyecto de Articulación de la UNCuyo y la Educación Media en el año 2002, se ha ampliado y sistematizado un modelo didáctico de comprensión lectora. Epistemológicamente, esta propuesta se enmarca en las teorías del Análisis del Discurso, en las ciencias cognitivas incluidas en las Teorías Psicológicas Socioculturales de la Acción mediada de Vigotsky y Wertsch, que la concibe como un “*modelo discursivo-cognitivo*”.

El Análisis del Discurso es un campo de estudio que ha surgido a partir de las Ciencias Humanas y Sociales como la Lingüística, los Estudios Literarios, la Antropología, la Semiótica, la Sociología y la Comunicación Oral.

En este cuadernillo sería imposible abarcar acabadamente su encuadre epistemológico o sus antecedentes. Lo que nos proponemos es ofrecerle una breve conceptualización para acercarnos y postular sus implicancias más significativas dentro de este proyecto.

De este modo, el Análisis del Discurso (a diferencia de una propuesta Lingüística Textual) supone al **discurso** como **producto de una práctica social** y a los **textos** como la **manifestación material de esos discursos**. En este sentido, como campo interdisciplinario, considera una relación entre un discurso determinado y las condiciones sociales en las que este se produce y se consume.

Así, una teoría de la producción social de los mismos no se reduce a la constitución de reglas de la generación de los mismos, sino también debe tener en cuenta los **procesos de circulación y consumo**.

Como explica Eliseo Verón (1996)

- * “...Las relaciones de los discursos con sus condiciones de producción, por una parte, y con sus condiciones de reconocimiento por la otra, deben poder representarse en forma sistemática; debemos tener en cuenta reglas de generación y reglas de lectura [...] Las condiciones de producción de un conjunto significativo no son nunca las mismas que las del reconocimiento...”

De aquí se desprende que el objetivo del Análisis del Discurso es “explicar el sentido construido (en todas las dimensiones posibles) en un discurso dado, por lo tanto, el relevamiento y el trabajo sobre estructuras, procedimientos y recursos (lingüísticos, discursivos, retóricos, etc.) se hace en función de dicha meta” (Zalba, E, 2000).

Es importante tener en cuenta que Verón considera que la **ideología** es una “dimensión constitutiva” que se encuentra en todo discurso, ya que es un sistema de producción de sentido y deja sus “huellas” en él. De este modo, las instancias productoras de discursos sociales tienen la **intención** de mostrar y hacer conocer determinadas creencias y maneras de pensar sobre algún aspecto del mundo que los lectores deben recuperar en el momento de su interpretación.

Algunas características de la lengua como unidad curricular



La alfabetización, un capítulo fundamental

Tal vez se esté preguntando por nuestra referencia a la alfabetización, siendo que esta constituye un campo tradicional de la escuela primaria ajeno a la secundaria. Si es así, déjenos adelantar la razón: posiblemente, los déficits y dificultades de los estudiantes en su competencia comunicativa tienen su origen en procesos de alfabetización insuficientes o incompletos. Es decir, que la alfabetización sí se vincula con la práctica docente de la escuela media como mínimo en dos dimensiones, acerca de las cuales nos explayaremos más adelante:

- * La alfabetización avanzada
- * La alfabetización académica

Entre las representaciones más difundidas, la alfabetización es el proceso de adquisición del sistema de la lengua escrita, manuscrita e impresa. En realidad, actualmente se sabe que se trata de una cuestión mucho más compleja que incluye la decodificación, pero no finaliza con ella. Se trata de un término bastante polisémico -se habla de hasta 38 tipos de alfabetización diferentes, según el *Diccionario de Alfabetización* de la Asociación Internacional de Lectura (en Braslavsky, 2003)- que integra distintas metáforas alusivas a los nuevos modos de comunicación ('alfabetización tecnológica, digital, ecológica'...).

Es importante establecer claramente su significado, ya que de él se desprenden las políticas educativas del nivel general y las prácticas didácticas del ámbito áulico. Para Braslavsky (2003), su adquisición es "...un proceso cambiante en la evolución cultural e histórica que se co-construye socialmente en el continuo de la evolución individual del ser humano...". Podríamos afirmar que estar alfabetizado implica estar a la altura de las demandas presentes y las expectativas futuras que se tiene sobre la persona. Chall (1990, en Braslavsky ¹¹, 2003) describió los niveles de alfabetización requeridos para vivir en una sociedad posindustrial compleja, como la actual:

- * Por debajo del nivel funcional: incluye desde el hombre completamente iletrado hasta el que solo puede leer etiquetas y signos.

11 Información complementaria
Berta Perelstein de Braslavsky (Gobernador Sola, Entre Ríos, 19 de junio de 1913 - 9 de septiembre de 2008) fue una pedagoga y consultora internacional en enseñanza nacida en la Argentina, considerada por muchos como "la maestra de los maestros". Profesora de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, su carrera profesional y académica circuló por fuera de las instituciones oficiales durante algunos años. En 1948, tomó contacto con las técnicas más avanzadas en el diagnóstico y las problemáticas de la educación especial, y con los debates europeos sobre el desarrollo de la infancia y la adolescencia en el Instituto de Psicobiología del Niño de la Universidad de París. En 1963 se incorporó como profesora en la Universidad de La Plata (UNLP). Fiel seguidora de los principales preceptos de Jean Piaget, Berta Braslavsky propulsaba la importancia del aula y la escuela, y la interacción del maestro con sus estudiantes para sobrellevar la enseñanza. Escribió una gran cantidad de trabajos, entre los que figuran los libros *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*, *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, *La educación y el hombre argentino* y *Maestro más maestro*. [En www.educ.ar. Consultado el 16-02-2018].

- * Nivel funcional: le permite leer textos simples, como los artículos de una revista o algunas secciones del diario.
- * Lectura avanzada: se alcanza después de una década de escolarización y le permite a las personas leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad para resolver problemas procesando una información compleja.

Hasta el nivel funcional hablaríamos de una “alfabetización básica”. Seres humanos altamente alfabetizados ponen en juego habilidades superiores para leer, por ejemplo, obras literarias, textos científicos y textos informativos más elaborados.

La realidad educativa local muestra diversos grados de adquisición de la alfabetización y esto se refleja en los diversos mecanismos de evaluación de calidad educativa o en los resultados de los dispositivos de ingreso en el Nivel Superior. Como ya adelantamos, nuestro trabajo como docentes de la educación secundaria nos llevaría a interactuar con dos tipos de alfabetización, la avanzada y la académica.

La primera “previene el analfabetismo por desuso y el consiguiente fracaso del proyecto alfabetizador, permite que los estudiantes permanezcan en la escuela y evita el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece sus habilidades de lectura y escritura y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes” (Melgar, 2005: 9).

Si bien implica acciones completivas, con frecuencia remediales, de acompañamiento, de asunción de la realidad efectiva, la alfabetización avanzada no se concreta en la medida en que haría falta por varias razones. Sin querer establecer una jerarquía, inciden razones contextuales: la alfabetización avanzada tiene como beneficiarios a los estudiantes en situación de riesgo académico que, en realidad, terminan “desapareciendo” del sistema por desgranamiento o repitencia: se trata de chicos procedentes de entornos socialmente vulnerables –en los que predominan pobreza, escolarización incompleta, plurilingüismo y escasez léxica- que probablemente no han recibido formación basada en competencias y en las cuales con cierta seguridad no ha habido formación lingüística desde un enfoque comunicativo y se ha consolidado la desigualdad social que conduce a que ante la lengua estándar estos jóvenes suelen comportarse como ante una L2 (segunda lengua):

- * “Los alumnos que provienen de un nivel socioeconómico muy bajo emplean, frecuentemente, una variedad dialectal oral que se encuentra a gran distancia lingüística respecto de la variedad estándar, especialmente de la variedad escrita que se emplea en los libros de texto y otros materiales de lectura. Para estos alumnos hay un cambio notable entre su lengua oral y las variedades y registros de la lengua escrita; especialmente en la variedad estándar escrita, tanto en la comprensión como en la producción” (Melgar, 2005: 58).

Otra de las razones podría vincularse con la desarticulación del sistema educativo, por la cual parecieran no coincidir los objetivos, enfoques y métodos de la escuela primaria con los de la secundaria. Además, hay una inconsistencia en la intervención docente referida al desarrollo de capacidades y competencias orientada al aprendizaje para toda la vida, frente a la tradicional y consolidada enseñanza basada en la transmisión de datos y conceptos. En este sentido, así como la alfabetización aparece segmentada y solo asociada a la

decodificación, en la misma línea la lectura consistiría solamente en el abordaje literal de los textos. Como corolario, los estudiantes no requieren un proceso metacognitivo ni reflexivo de autoaprendizaje (Dehaene, 2014).

Una de las consecuencias de lo antes dicho podría ser el evidente empobrecimiento del capital cultural, un estrechamiento de los horizontes que impediría a los estudiantes inferir y completar los vacíos naturales en los textos de estudio.

Finalmente, se observan cambios evidentes en el dominio del léxico de la lengua por el cual la lengua estándar que se liga con la circulación del conocimiento en muchos casos está lejos de los perfiles comunicativos de los ingresantes en el nivel secundario: el léxico disponible es exiguo, referido al campo personal, familiar y concreto de esta población a quienes se destina la propuesta. Esto dificulta tanto la lectura cuanto la producción de textos escritos (en lo que concierne a esta propuesta), aunque también orales.

Los aspectos centrales de una didáctica de la alfabetización avanzada deberían considerar el nivel de desarrollo actual (Vigotsky, en Baquero, 2002) de los estudiantes para ajustar la intervención completa que recibirán y poder deslindar su problemática objetiva y acertadamente, ya que con frecuencia se enuncian causas ajenas a lo educativo para abordar –o soslayar, más frecuentemente- la problemática de chicos con graves problemas de ortografía o normativa que, por ejemplo, terminan siendo explicados por supuestas patologías del lenguaje o psicológicas. A la vez, debería plantear acciones que completen las habilidades cognitivas no desarrolladas en las instancias de escolarización previas, vinculadas específicamente con la lectura oral ¹², la lectura silenciosa y el desarrollo de la lengua estándar. Una propuesta posterior debería centrarse en el enlace de la comprensión con la producción de textos.

En cuanto a la alfabetización **académica**, dejamos a Paula Carlino ¹³ (2013) que la define:

- * “Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes

12 Por ejemplo, en la práctica de la lectura oral se intensificará la práctica y ejercicio de la lectura fluida, entendida esta no como la lectura veloz ni la lectura dramatizada sino como la lectura eficiente, en términos de tono, velocidad, ritmo y seguridad. Para ello la mediación pedagógica posicionará en un primer momento en el centro de la clase al docente en tanto que modelo de lectura fluida; los estudiantes deberían poder evaluar fortalezas y características de esta lectura para extrapolarlas a su propia práctica. Las actividades paulatinamente se abrirían más hacia la participación de los estudiantes a través de la práctica de teatro leído, por ejemplo, que permite el ejercicio de este tipo de lectura.

13 Información complementaria
Paula Carlino (Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid -1996-, Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires) se desempeña como Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede de trabajo en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Ha desarrollado experiencia en docencia universitaria de grado y posgrado, así como en acciones de formación de docentes y otros profesionales, tanto en Argentina como en España y Latinoamérica. Tomando aportes de la sociorretórica, vincula la investigación básica en Psicolingüística, Psicología Sociocognitiva y Cultural (procesos y prácticas de lectura y escritura) con la investigación didáctica acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la producción y comprensión de textos en las

a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien (están) relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad”.

Sobre todo para docentes del último año de secundaria, la alfabetización académica puede constituir una aspiración para dotar de significatividad psicológica la propia práctica docente. Es también, el espacio principal de la coexistencia de las capacidades de la comprensión lectora y de la producción de textos puestos a su máximo nivel de funcionamiento aunado.

De la lectura en bloque a la “disección” de la lectura

Después del tiempo destinado formalmente a la alfabetización (es decir, más o menos a partir de cuarto grado, en forma nominal y de allí hasta el último año de la escuela secundaria), en las prácticas docentes la lectura parecería ser considerada en estos términos:

- * Como un bloque, esto es, una práctica unitaria que no se desagrega en habilidades y destrezas más simples;
- * como una actividad, en la que los estudiantes podrían manejarse de manera autónoma;
- * como un medio para alcanzar fines y no como un fin en sí misma.

De alguna manera, es posible que estas concepciones sobre la lectura sean algunas de las causas operantes en los resultados de la evaluación de la comprensión lectora.

instituciones educativas. Toda su actividad profesional trata sobre la lectura y la escritura, como herramientas involucradas en los procesos de apropiación y elaboración del conocimiento y como prácticas sociales imbricadas con la cultura escrita de las comunidades en las que el conocimiento se produce y se transmite. Trabaja actualmente en temas de “escribir a través del currículum”, “alfabetizaciones académicas” y “dispositivos pedagógicos que forman investigadores”.

Déficit de comprensión lectora

50%
Entiende
lo que lee

50%
No entiende
lo que lee

Multicausalidad

1. CUESTIONES PEDAGÓGICAS
 - a. Nuevos perfiles de alumno y docente.
 - b. Persistencia de paradigmas superados.
 - c. Organización del sistema educativo.
2. CUESTIONES CONTEXTUALES
 - a. Nuevas formas de leer.
 - b. Multiplicidad de distractores.
 - c. Cambios en la ponderación social del saber.
3. CUESTIONES DIDÁCTICAS
 - a. Lectura como actividad y no como contenido.
 - b. Ausencia de prácticas estratégicas.
 - c. Lecturabilidad y legibilidad de los materiales.

La realidad de la lectura es muy distinta: en tanto que habilidad motora y cognitiva implica el dominio de varias habilidades simples cuya sumatoria posibilita a los lectores comprender lo que leen: formular propósitos de lectura, manipular el material por leer, pasar la vista de manera eficiente por la superficie del material escrito, generar expectativas respecto de lo que se leerá, activar saberes contenidos en la memoria, entablar un diálogo entre ellos y la nueva información, monitorear la comprensión de lo que se lee y regular la velocidad de lectura en función de esta variable, asignar sentido y una muy extensa enumeración de pequeñas acciones que describen a lectores eficientes, de las cuales muchas veces ni ellos son conscientes. Son estas acciones simples que enumeramos siguiendo a Cassany las que en la práctica áulica **deberíamos certificar**, es decir, corroborar que los estudiantes las han adquirido para poder pedírselas en las diversas actividades que les proponemos. Si no las poseen, **es nuestra tarea enseñarlas**.

La lectura, una práctica de la Modernidad sólida en tiempos líquidos



Le proponemos volver sobre el concepto de tiempos líquidos ya que la fluidez, la inmediatez, la flexibilidad, la entronización de lo relativo también han incidido en las maneras de leer.

Por poner una fecha que nos ordene, podríamos afirmar que quienes hicieron su educación formal dentro del sistema educativo hasta más o menos 1980 - 1990 son hijos de la **modernidad sólida**: pueden interactuar durante largos períodos de tiempo con textos orales y escritos; se valen de la lectura para acceder a nuevos contenidos; pertenecen a una época escrituraria y tienden a encontrar elementos fijos y permanentes en los diversos objetos de pensamiento (Pulfer, 2014). Muchos de ellos son los docentes actuales, que se desempeñan dentro de una institución que afianzó su perfil también dentro de los tiempos sólidos: la escuela.

Quienes comenzaron a recorrer su formación a partir de 1990 a 2000, los famosos *millennials*, son hijos de los **tiempos líquidos**. Con marcas fuertes por la fluidez, las redes sociales, los insumos digitales, el volumen informativo, parecen pensar distinto: su atención parece más lábil, su imaginación tiene menos trabajo -ya que ahora pueden ver todo lo que no está en su entorno inmediato, a través de las pantallas superaccesibles-, parecen tener mayores dificultades para abstraer. Las unidades de lectura con las cuales interactúan son más breves, se superponen o desaparecen con un “clic” al *mouse* y son, en general, nuestros alumnos.

El desafío educativo actual para la docencia consiste en saltar la brecha, en ir de lo sólido a lo líquido pero rescatando de lo primero lo que se considera valioso para hacer posible a los estudiantes interactuar con el conocimiento. Este salto está escrito en los documentos curriculares bajo las denominaciones de “aprendizajes acreditables”, NAP, CBC, cuadernos para el aula -en el ámbito jurisdiccional de Mendoza-.

En el plano de la didáctica, desde la elección de los materiales lecturables, todo es un desafío a la capacidad de innovación y de articulación con los aprendizajes valiosos, comunes a ambas modernidades. Le proponemos revisar juntos la dinámica del acto lector de los

lectores expertos de modo que podamos aunarla a su mediación pedagógica.

Lectura y enseñanza

Especialmente a partir del impulso del cognitivismo y del constructivismo, el conocimiento sobre los procesos involucrados en la lectura comprensiva ha crecido de manera sustantiva. Desde la vieja concepción que la consideraba el complemento pasivo de la actividad de escritura, se ha avanzado en el reconocimiento y explicación de las fases y niveles en que se desarrolla. Los trabajos pioneros en el cono sur americano de Felipe Alliende y Mabel Condemarín reencauzaron la didáctica de la lectura en la escuela. Con el tiempo, el modelo de Van Dijk y Kintsch ¹⁴ describió y analizó desde una perspectiva lingüística el acto de leer. En nuestro medio, Estela Zalba le dio una perspectiva pedagógica y didáctica con el objetivo de enseñar algo que hasta el momento y de manera sistemática y formal no se enseñaba: comprender textos escritos.

(Posiblemente anónimo, aunque atribuido a Einstein, Twain, Franklin).

Locura es hacer lo mismo una y otra vez, esperando obtener resultados diferentes.

14 Información adicional
Teun Van Dijk es un destacado lingüista holandés contemporáneo, especializado en el análisis crítico del discurso, especialmente de los diversos discursos sociales y en diversas temáticas polémicas de la actualidad. En 2013 disertó en Mendoza y fue distinguido con el Doctorado Honoris Causa por la UNCUYO. Junto con Walter Kintsch propone una teoría de la comprensión según la cual quien comprende un texto, oral o escrito, lo hace a partir de tres niveles de representación: el código de superficie, el texto-base y el modelo de situación. Otro de sus aportes es la distinción de dos niveles de procesamiento de la información: la micro y macroestructura.

El proceso de lectura del lector experto

Si seguimos el proceso de lectura de un lector experto podemos reconocer las habilidades que deberíamos certificar o enseñar (según los estudiantes las posean o no) en nuestras prácticas docentes.

Corresponde aquí una aclaración: el lector 'experto' es una construcción teórica, tanto como la del lector 'ingenuo' o 'novato'. Hay distintos lectores, con diferentes habilidades adquiridas de diversas maneras. Lo que a nuestro juicio debe intentar la escuela es proporcionar las herramientas básicas para acceder a un piso de comprensibilidad de los textos sin pretender techos homogéneos y uniformes. En el aula, la demanda parece difícil de abordar, si al número habitual de estudiantes le sumamos los matices de comprensión/incomprensión que son naturales. Además, corresponde mencionar que la asignación de sentido se produce desde variables muy personales, por lo que rara vez se producen interpretaciones idénticas en lectores diferentes. U. Eco (1995) analiza la cuestión de los márgenes aceptables de interpretabilidad en *Interpretación y sobreinterpretación*, con consideraciones que los docentes debemos tener en cuenta en la evaluación de la comprensión lectora de nuestros estudiantes.

Un lector experto puede interactuar con todos los tipos de textos, con solvencia y amplios márgenes de interpretación. Posiblemente sea frecuente lector de literatura, que resulta ser el más complejo de los tipos textuales.

Antes de leer, el lector experto realiza algunas actividades fundamentales: **se propone un objetivo**. De manera más o menos consciente, sabe qué quiere lograr con el acto de lectura y con esto, **determina un plan de acción**: si lo que pretende es aprender, tal vez busque un entorno adecuado a la realización de la tarea (un escritorio, papeles y marcadores a mano, un lugar silencioso); en cambio, si pretende informarse de lo que ocurre en la actualidad, es posible que realice la lectura del diario mientras comparte un desayuno en familia. Hay quienes prefieren la soledad para leer literatura; a otros, no les hace falta. Si desea aprender a hacer una torta, es posible que lea con el texto sobre la mesada de la cocina con los materiales a mano. En todos los casos, la expresión "antes de leer" puede resultar extrema, porque posiblemente ya esté leyendo cuando elige los materiales lecturables. Lo importante aquí es la **toma de decisiones**.

Habiendo elegido, se sumerge en el texto. Este es el espacio que se considera tradicionalmente como de **lectura propiamente dicha**. Aborda el material siguiendo el plan formulado y ajusta las estrategias al tipo lector, a sus objetivos y al contexto de realización de la tarea. **Monitorea** constantemente su avance y decide -inconscientemente muchas veces- si continuar leyendo, si debe releer, si puede seguir; formula juicios de valor, completa los vacíos naturales que ha dejado el autor con sus propios conocimientos, jerarquiza el contenido. Es la instancia de **ejecución**.

Después de leer, pondera la huella que la lectura dejó en él: comenta el texto, lo comparte, releo; establece intertextualidad con otras obras, formula síntesis y guarda en su memoria la macroestructura textual, preparándose para nuevas lecturas. Es el momento de la **valoración** de lo realizado.

Lector experto

- ✓ Lee habitualmente en silencio, pero, si es necesario, puede oralizar.
- ✓ Lee con rapidez y eficientemente, haciendo fijaciones amplias y selectivas.
- ✓ Se fija en unidades superiores, sin repasar el texto palabra por palabra.
- ✓ No lee siempre de la misma manera, sino que se adapta utilizando las microhabilidades que convienen a cada situación.

Algunas microhabilidades

- Vistazo
- Anticipación
- Lectura entre líneas

- ✓ Controla su propio proceso de lectura.
- ✓ Comprende el texto en profundidad.
 - * Identificando la relevancia de la información.
 - * Separando sus opiniones de las vertidas por el autor.
 - * Construyendo esquemas cognitivos nuevos o ampliando los que ya posee.

Estrategias lectoras

Cuando alguien produce un texto, tiene la intención de que sea interpretado por un destinatario y formula lo que Umberto Eco llama “Lector Modelo” es decir, quien posee:

- * “Una serie de competencias [...] capaces de dar contenido a las expresiones que utiliza. Debe suponer que el conjunto de competencias a que se refiere es el mismo al que se refiere su lector. Por consiguiente, deberá prever un Lector Modelo capaz de cooperar en la actualización textual [...] De manera que prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo “esperar” que este exista, sino también mover el texto para construirlo. Un texto no solo se apoya sobre una competencia: también contribuye a producirla...” (1993:80).

Aprendemos a interpretar textos pertenecientes a un determinado discurso social (literario, periodístico, jurídico, histórico, etc.), organizados según una modalidad discursiva (narración, descripción, explicación, argumentación) que supone un género determinado (cuento, novela, reportaje, crónica periodística, ley decreto, sentencia) y se manifiesta en un soporte (libro, página web, periódico, película, serie, etc.). La pertenencia de un texto a un determinado discurso condicionará el sentido de sus palabras (Gómez de Erice y Zalba, 2003).

De aquí se desprende un modelo metodológico de trabajo pedagógico en relación con la capacidad de la comprensión lectora organizada en tres fases con sus correspondientes indicadores de logro, que “procuran dar cuenta de los diferentes saberes y procedimientos (saber hacer/es) que involucra esta competencia, organizados de acuerdo con una secuencia lógico- cognitiva” (Zalba, s.f.: 11).

Según esta misma autora, las fases de la comprensión lectora suponen:

- * La **lectura exploratoria**, donde el lector **identifica la información básica** del texto en relación con su modo de circulación, para poder enmarcarlo en el discurso social en el que se inscribe y en sus condiciones sociohistóricas de producción. Además, puede realizar una conjetura sobre la temática del texto, es decir, de qué trata.
- * La **lectura analítica** que **profundiza el análisis del contenido**, para poder lograr una interpretación de su sentido. En esta etapa se ponen en juego un conjunto de operaciones inferenciales y la representación mental sobre el sentido. Aquí se ratifica o rectifica, mediante la comprensión, la interpretación y profundización analítica, la conjetura sobre la temática del texto realizada en la primera fase.

Dentro de esta fase, el lector debe realizar diferentes operaciones:

- Dilucidar el sentido de las palabras y las expresiones que componen el texto, relacionando con el trabajo realizado en la lectura exploratoria durante la contextualización, ya que esta operación actualiza el entorno semántico textual (cotexto), el discurso social en el que se encuentra inserto el texto y sus condiciones de producción (contexto).
- Releer el texto con los nuevos sentidos encontrados para proponer el/los eje/s temático/s articulador/es para facilitar un análisis más exhaustivo del contenido. El/los eje/s permiten ordenar en forma pertinente la progresión temática, donde se puede diferenciar lo que ya se habló y del contenido nuevo.
- Profundizar el tema, reconociendo la modalidad discursiva que predomina en el texto y el género discursivo que lo conforma, ya que condicionan el desarrollo del contenido y las relaciones lógico-semánticas¹⁵ que lo conforman.
- Analizar el desarrollo del contenido. En este punto es donde los estudiantes muestran mayor dificultad para su resolución, ya que involucra una serie de **inferencias elaborativas**¹⁶. Esta tarea está sistematizada en cuatro pasos que pueden ser simultáneos o sucesivos:

Segmentación de bloques informativos (unidades de contenido que pueden o no coincidir con los párrafos).

Reconocimiento de las relaciones lógico-semánticas (causa-consecuencia, comparación, oposición, inclusión, secuenciación, entre las más evidentes) de manera fundamentada a través del descubrimiento de los elementos que las manifiestan (que pueden estar en forma explícita como con los conectores o de manera implícita).

Jerarquización de la información, donde se dilucidan las relaciones globales de las relaciones más superficiales o menores.

Síntesis del contenido a través de la “formulación del tópico”. Zalba entiende por tópico “al particular tratamiento, recorte o articulación de un tema en un determinado texto” (Zalba, s.f.: 16).

-
- 15 Información adicional
Para ampliar el desarrollo de las relaciones lógico- semánticas le proponemos la lectura de “Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental”, Mendoza, EDIUNC, 2003; Capítulo VI. También se puede buscar en la Biblioteca Digital de la UNCUYO.
- 16 Las inferencias se dividen en automáticas (como relacionar una proforma con su palabra o expresión antecedente o consecuente) y elaborativas, que suponen un mayor grado de complejidad (como establecer relaciones entre enunciados o bloques textuales de causa- consecuencia, secuenciación temporal y demás) que se encuentran de forma explícita (por un conector) o implícita; y jerarquizar la información de acuerdo con la modalidad discursiva en la que está organizado el texto (es decir, si leemos un relato se jerarquizan las acciones nucleares, si leemos una editorial debemos organizar los diversos argumentos, entre otras actividades).

De este modo, el lector responde a la pregunta ¿de qué habla el texto? a través de una **conjetura interpretativa**, generando diferentes aproximaciones sucesivas. Es un trabajo sostenido y recurrente sobre el contenido del texto.

- * **La representación de la información:** este paso puede realizarse como el término del proceso de comprensión realizado en las fases anteriores o bien, puede ir generándose en forma paralela con la lectura analítica. Aquí se selecciona la realización de un resumen, una síntesis o una representación gráfico- verbal (cuadro comparativo, sinóptico, ejes cronológicos, otros), que engloben el desarrollo del contenido y tengan en cuenta la relación lógica del texto.

Lectura intensiva, lectura áulica

Para el trabajo en el aula, Cassany (y ot. 1993) establece una dinámica de la **lectura intensiva** hacia la **lectura extensiva** que es la de “la vida”:

<i>Lectura intensiva</i>	<i>Lectura extensiva</i>
Con textos cortos	Con textos largos
Explotación didáctica en el aula	Lectura fuera del aula
Énfasis en el entrenamiento de microhabilidades	Énfasis en el fomento de placeres y hábitos de lectura
Énfasis en distintos tipos de comprensión	Comprensión global
Incluida en libros escolares	Relacionada con la biblioteca

Pensando en esa transición hacia la variedad y la complejidad, los textos que proponemos en el cuadernillo para estudiantes y en nuestro espacio virtual presentan un nivel creciente de dificultad y las actividades para analizarlos, también.

A modo de cierre

Como decíamos al comenzar este cuadernillo, somos un grupo de docentes que -como usted- están en contacto con la realidad de muchos jóvenes que pretenden trabajar o comenzar una carrera sin saber muy bien a qué atenerse. Nuestros estudiantes, además de provenir de muy diversos ámbitos socioculturales, muchas veces no cuentan con las herramientas cognitivas y prácticas para relacionar las nuevas exigencias que afrontan con sus experiencias previas (más o menos lejanas, más o menos provechosas) de estudio, de organización del tiempo, de autorregulación.

Existe una tendencia a pensar -de manera superficial- que si los estudiantes “fracasan” en los ingresos o en sus primeros años como universitarios es porque estudian poco o porque egresan con una “mala base” de la secundaria. Sin embargo, todos quienes hemos culminado estudios de grado sabemos que esa manera de enfocar el problema es simplista y confunde calidad con cantidad: bastaría con proporcionar contenidos faltantes y exigir más horas de estudio para mejorar el rendimiento académico de esos alumnos. Pero la realidad es otra: los textos de estudio y, en general, las prácticas discursivas en la universidad, en el nivel superior no universitario y en cualquier ámbito laboral son cualitativamente diferentes a los de la secundaria, por lo que no basta con comprender las dificultades propias de cada disciplina o especialidad, también es preciso saber qué hacer con esos conocimientos, cómo integrarlos y comunicarlos a otros. En este escenario, resulta clave la figura de docentes innovadores y asertivos, capaces de identificar fortalezas y debilidades de su propia práctica y de buscar soluciones fundadas en el saber y la experiencia.

Teniendo en cuenta esta problemática tan profunda, tal como lo comunicamos en el comienzo de este cuadernillo, nuestra propuesta ha sido recopilar críticamente el conocimiento producido dentro y fuera de nuestra región acerca de la educación, de los procesos de comprensión y producción textual y de los desafíos de nuestros tiempos, con el fin de crear un espacio de reflexión y apertura al diálogo entre colegas. Tenemos en claro quiénes son nuestros maestros en la Universidad Nacional de Cuyo: el trabajo y las experiencias de muchos docentes representan para nosotros un punto de partida inestimable para comprender las dificultades que entraña el estudio en el nivel superior.

Esperamos que este material sea de utilidad, que integre de forma coherente los aportes de quienes nos antecedieron y que abra caminos a quienes nos sucedan, entendiendo y sintiendo que somos parte de un colectivo con memoria que ni empieza ni termina hoy y que el reconocimiento de esa continuidad en la construcción del saber es la base del trabajo académico.

Bibliografía y cibergrafía

- BAQUERO, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles educativos* vol.24 no.97-98 México 2002. [En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982002000300005&script=sci_arttext. Consultado el 28-4-17].
- BRASLAVSKY, B. (2003). "¿Qué se entiende por alfabetización?". *Lectura y vida*, n° 24 (2).
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- CARLINO, P. (2013) "¿Qué es la alfabetización académica?" [En: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/publicaciones>. Consultado el 17-1-18].
- CASSANY, D. (2004). "Explorando las necesidades actuales de comprensión; aproximaciones a la comprensión crítica". *Lectura y vida*. Año XXV (2).
- CASSANY, D. y otr. (1993). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- DEHAENE, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ECO, U. (2007) "¿De qué sirve el profesor?". *Diario La Nación*, 21/05/2007.
- ECO, U. y otr. (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIRE, A. (2015) "¿Cuánto dura el conocimiento?". *Diario La Nación*, 21/08/2015.
- GARCÍA RETANA, J. (2012). "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje". *Educación*, vol. 36, n° 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- GÓMEZ DE ERICE, M^a V y ZALBA, E. (2003). *Comprensión de Textos. Un modelo conceptual y procedimental*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría Académica, EDIUNC.
- GONZÁLEZ, F. (2005). "¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicológico del término". *Investigación y posgrado*, vol. 20, n° 1, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- KOWALSKI, V. (2016) "Editorial". *Revista de ingeniería industrial*, año 15, n° 3, Chile: Universidad del Bío Bío.
- LOO COREY, C. (2005). *Enseñar a aprender. Desarrollo de capacidades – destrezas en el aula*. Santiago: Arrayán ediciones.
- MARÍN GALLEGU, J. (2007). "Del concepto de paradigma en Thomas Khun a los paradigmas de las ciencias de la cultura". *Revista Magistro*, vol. 1, n° 1.
- MELGAR, S. (2005). *Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PRENSKY, M. (2001). "Nativos e inmigrantes digitales". *Cuadernos SEK 2.0*, Madrid: Institución educativa SEK.
- SIGMAN, M. (2017). *La vida secreta de la mente. Nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Buenos Aires: Debate.
- VERÓN, E. (1996). *La Semiosis Social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- ZALBA, E. (2000). "Antecedentes y conformación del Análisis del Discurso en el marco de las ciencias del lenguaje". Documento de cátedra. Mendoza. FCPyS.
- ZALBA, E. (s.f.). *Desarrollo metodológico de la Comprensión de Textos o Comprensión Lectora como Competencia*. Proyecto Articulación. Secretaría Académica. Mendoza: UNCuyo.

