

TESI DOCTORAL

**UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO EN EL EJE
TRANSVERSAL DEL LENGUAJE
(LECTURA) DEL CURRÍCULUM
BÁSICO DE VENEZUELA**

M. LUISA CÁRDENAS DE RIVERA

INTRODUCCIÓN

A partir del año escolar 1996 se inicia en Venezuela una Reforma Educativa para la Educación Básica obligatoria. Esta reforma responde al *“desafío de hacer corresponder los distintos componentes pedagógicos que integran el sistema educativo con el proceso de descentralización y desconcentración de las funciones del Ministerio de Educación en esa materia, contando con la opinión y participación de las bases magisteriales”* (M.E., 1998:5)

El nuevo modelo curricular que se presenta como base de la reforma educativa está sustentado en la transversalidad y tiene como fin último la formación integral en las áreas del ser, el saber y el hacer de los niños y adolescentes que cursan el nivel de educación básica - de primero a noveno grado. Dentro de esta concepción del currículo, se asume la transversalidad como el mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y socio cultural. Así como el que garantiza la integración de todas las áreas académicas. El enfoque transversal que se implanta en Venezuela considera cuatro ejes en la primera etapa de la Educación Básica: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo; y en la segunda etapa, se incorpora el eje Ambiente.

La transversalidad, como teoría y práctica educativa presenta gran cantidad de retos e interrogantes que el conjunto de los entes implicados en la Educación tiene la obligación de ayudar a responder. En Venezuela las universidades, junto con los institutos y colegios universitarios, tienen a su cargo la formación de los docentes de todos los niveles de la educación básica y del bachillerato. Por lo tanto, es su deber formar a estos nuevos docentes para que puedan afrontar los retos propios de una reforma educativa que se propone transformar desde sus cimientos al sistema.

En concordancia con los retos y exigencias que nos presenta la reforma y con el deseo de hacer un aporte que pueda ser útil a nuestro país, estamos interesados en presentar una alternativa para la formación inicial del profesorado en el área de la lectura como parte del eje transversal lenguaje, ya que pensamos que esta reforma no se podría llevar a cabo si no se es consciente de que los cambios que se proponen han de ser asumidos por todos los entes implicados en él desde el principio. El profesorado en general no ha sido formado para afrontar esos nuevos contenidos y enfoques de la educación y no podemos pensar que actualizarán sus conocimientos sin una acción clara y precisa al respecto por parte de las entidades responsables de su formación y actualización.

Estamos interesados en hacer una aproximación al lenguaje como herramienta indispensable para el desarrollo de todas las áreas del currículo y específicamente a la lectura como instrumento para aprender y para “aprender a aprender”.

En el contexto escolar la lectura tiene la función de instrumento para el aprendizaje debido a que la mayor parte de ese aprendizaje se vehicula a través de textos escritos. Tradicionalmente, la comprensión de la lectura se ha entendido como una destreza que se “enseña” casi exclusivamente en el área de Lengua y Literatura, en la que se trabaja preferentemente con textos literarios. Sin embargo, se pretende que el alumno sea capaz de transferir este conocimiento a otro tipo de textos, como los expositivos, que tienen características diferentes y que, por lo tanto, requieren de procesos cognitivos diferentes porque los objetivos, entre otras cosas, también lo son. Por consiguiente, nos encontramos con que en las escuelas la comprensión de la lectura está descontextualizada de una de sus finalidades más importantes, el aprendizaje a partir de textos. Aprendizaje que los alumnos se ven obligados a realizar por su propia cuenta y que, como

veremos más adelante, es de tal grado de complejidad que sólo unos pocos pueden alcanzar autónomamente.

Con el eje transversal lenguaje presente en todas las áreas del currículo venezolano se aspira corregir los errores antes mencionados y contribuir con la formación integral del niño en aspectos básicos para su crecimiento personal y social. Este eje transversal no sólo constituye uno de los aprendizajes sistemáticos fundamentales de la formación básica a través de un área específica; es también una dimensión curricular que debe estar presente y potenciarse en todas las áreas, las actividades y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realicen en el aula. Todo ello requiere de maestros con una formación sólida en el área que les permita materializar la reforma en sus aulas y escuelas.

En el país se cuenta con algunas experiencias en este sentido que han tenido éxito; entre ellas podemos nombrar las escuelas de la Parroquia La Vega, en Caracas, que han creado redes de coordinación y cooperación. Otras forman parte de programas especiales muy exitosos, como son las Escuelas Integrales de Mérida; las del Proyecto Renovemos la Escuela Básica Rural, Indígena y de Frontera, que se lleva a cabo con la colaboración de la UNICEF y la OEA, y las Escuelas asociadas a la UNESCO. Por lo que no podemos afirmar que los cambios propiciados por la reforma sean totalmente nuevos y desconocidos en Venezuela. *“La escuela que queremos ya la tenemos entre nosotros y, afortunadamente, se está multiplicando aceleradamente”* (Cárdenas, 1998:7). Sin embargo, estas experiencias son pocas y en algunos casos aisladas, por ello creemos que es importante realizar un estudio sobre la preparación que tienen los maestros en ejercicio sobre el eje lenguaje en particular, las maneras en que han afrontado los retos propios de su aplicación y sobre la formación que en este tema están recibiendo los futuros maestros en nuestras

universidades, con el propósito de presentar una alternativa de formación para el maestro integral en la lectura como elemento dinamizador del desarrollo y aprendizaje de la lengua como eje transversal.

Siendo el lenguaje un eje transversal que comprende un amplio espectro de conocimientos que va desde estar en capacidad de expresarse en forma oral en un ambiente formal como el de la escuela, hasta estar en condiciones de comprender textos escritos y de comunicarse adecuadamente a través de ellos; la labor del maestro no se puede limitar a transmitir un cúmulo de conceptos que el alumno debe ser capaz de reproducir cuando así se le exija. Estamos convencidos que su labor debe ser, en relación con la comprensión de textos escritos, la de enseñar a sus alumnos a extraer información de los diferentes materiales didácticos a que tengan acceso y a comunicar esa información de manera clara y precisa. El maestro del siglo XXI tienen el reto de acercar a sus alumnos a los avances tecnológicos y de prepararlos para enfrentar los exigencias propias de una sociedad en constante transformación y la lengua sigue siendo un factor imprescindible como mediadora entre el conocimiento y el entorno del individuo.

Seguidamente expondremos los objetivos que orientan la investigación y las preguntas que nos hemos planteado. Asimismo delinearemos la metodología de investigación que seguimos.

1.- Objetivos y preguntas de la investigación.

1.1.- Objetivo General:

El objetivo general de esta investigación es presentar una alternativa para la formación inicial de maestros de educación básica integral en el

área de la lectura como parte del eje transversal lenguaje del Currículo Básico Nacional (CBN) de Venezuela.

Tal como lo señalamos anteriormente, nuestro interés por formular una alternativa de formación en el área surge a raíz de la reciente implementación (para la primera etapa de la escuela básica en el año escolar 1997-1998) de la reforma del Currículo Básico Nacional. Nos preguntamos si los docentes en formación estaban siendo preparados para poner en práctica el nuevo currículo y si no, de qué manera se podría abordar esta preparación. Estamos conscientes de que la formación inicial no es el único elemento que se ha de tomar en cuenta para que la reforma se implante con éxito, hay que atender las necesidades de los maestros en servicio y del personal directivo y de supervisión, pero nuestro campo de acción es la Universidad y el mayor porcentaje de población que atiende es de pregrado.

1.2.- A partir de las reflexiones anteriormente expuestas, nos planteamos las siguientes preguntas:

- 1.2.1 ¿La formación inicial responde a las necesidades de los docentes para desarrollar el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura?
- 1.2.2 ¿Están los maestros venezolanos de la escuela básica integral preparados para desarrollar ese eje transversal ?
- 1.2.2 ¿La formación inicial responde a las necesidades de los docentes, en le área de la lectura, en el aula?
- 1.2.3. ¿Es importante la lectura como eje transversal en la formación inicial del maestro de educación básica integral?

1.2.4. ¿Qué alternativa de formación inicial se puede proponer para formar al docente en la aplicación del eje transversal lenguaje en su dimensión lectura?

1.3.- Para poder dar respuesta a estas preguntas nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1.3.1.- Obtener información sobre la transversalidad, sus antecedentes e implicaciones en la reforma del Currículo Básico Nacional y especialmente sobre la lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas. Esta información nos servirá como marco de referencia para comprender los fundamentos epistemológicos y prácticos que fundamentan la reforma y al eje transversal lenguaje en su dimensión lectura. Y elaborar los instrumentos para recoger información.

1.3.2.- Obtener información sobre la realidad de la práctica docente en Venezuela en los siguientes aspectos:

1.3.2.1.- formación de los maestros en la transversalidad y en la lectura como eje transversal

1.3.2.2.- opinión de los maestros, directivos, expertos sobre la formación inicial y los problemas de comprensión de textos escritos

1.3.2.3.- la práctica de los maestros y su opinión sobre la misma.

1.3.3. Detectar los conocimientos básicos para el manejo de la lectura como eje transversal

2.- Procedimiento metodológico.

En este trabajo nos hemos propuesto describir la realidad del docente en el área que nos ocupa con el fin de interpretar esa información y presentar alternativas para coadyuvar al mejoramiento del sistema educativo venezolano. Para ello hemos diseñado el siguiente esquema de trabajo:

I.- Identificación del tema de interés o problema de estudio.

II.- Búsqueda del marco de referencia.

Siendo que nuestro tema de investigación gira en torno a la reforma del Currículo Básico Nacional de Venezuela y que esta está fundamentada en la transversalidad, necesitábamos contar con un marco de referencia que nos permitiera:

- 1.- Conocer los antecedentes de la transversalidad.
- 2.- Obtener información sobre la transversalidad como teoría y práctica pedagógica
- 3.- Exponer cómo se entiende y materializa la transversalidad en el Currículo Básico Nacional de Venezuela. Especialmente en el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura.
- 4.- Establecer un marco de referencia sobre la lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas que ella implica.
- 5.- Obtener información sobre la formación inicial de maestros.

El cuerpo teórico antes mencionado nos sirve de base para la elaboración de los instrumentos para la recolección de la información, y para el análisis de los resultados y discusión de los resultados.

III. Marco de aplicación:

Diseño y desarrollo de la investigación.

Objetivo general del marco de aplicación

Objetivos específicos

Metodología

Desarrollo del estudio

- 1.- Recolección y vaciado de datos
 - 1.1.- Aplicación de la encuesta cerrada sobre la lectura
 - 1.2.- Descripción y análisis de los resultados de la encuesta
 - 1.3.- Análisis de los datos
- 2.- Observación de las clases
 - 2.1.- Análisis de la clase de Carlos
 - 2.1.1.- Primera lección.
 - 2.1.2.- Segunda lección.
 - 2.1.3.- Discusión.
 - 2.2.- Análisis de la clase de Beatriz.
 - 2.2.1.- Primera lección.
 - 2.2.2.- Segunda lección.
 - 2.2.3.- Discusión.
 - 2.3.- Análisis de la clase de Marcela.
 - 2.3.1.- Primera lección.
 - 2.3.2.- Segunda lección.
 - 2.3.3.- Discusión.
 - 2.4.- Resultados generales de la actividad de los maestros
- 3.- Análisis de las entrevistas a maestros, formadores de formadores, expertos y directivos

IV.- Conclusiones y propuesta de alternativa de formación.

De acuerdo con el esquema antes expuesto, este trabajo está dividido en tres partes:

La primera se centra en presentar el marco de referencia teórico que servirá de base para nuestro trabajo empírico. Está dividida en tres capítulos, a saber: I.- Globalización o Mundialización, II.- La teoría de la complejidad o un cambio de paradigma y III.- La transversalidad como respuesta al nuevo orden mundial. Estos tres capítulos nos aportan los fundamentos de la transversalidad como teoría y práctica pedagógica.

La segunda parte está dedicada a lectura, y está dividida los siguientes capítulos: IV.- La lectura como eje transversal: instrumento para el desarrollo del pensamiento y clave para los aprendizajes en todas las áreas. V.- La comprensión de la lectura y sus estrategias y VI.- La intervención docente y el aprendizaje de la lectura.

La tercera y última parte que conforma el marco de referencia está dedicada a formación inicial del docente en el área de la lectura como eje transversal.

En la cuarta parte del trabajo presentamos y desarrollamos el diseño de la investigación, siguiendo el esquema arriba señalado.

En la quinta y última parte exponemos las conclusiones del trabajo y la alternativa de formación que proponemos.

Limitaciones:

Como ya hemos mencionado este trabajo está centrado en la búsqueda de una alternativa de formación inicial de maestros para la escuela básica integral en Venezuela. Debido a las limitaciones propias del trabajo y del tiempo del que disponemos, centramos el trabajo en la propuesta de una alternativa de formación que formalizaremos y

aplicaremos en nuestra universidad. Este trabajo no es sino el inicio de una línea de investigación y aplicación que a medida que se vaya poniendo en práctica generará nuevas incógnitas que deberán ser resueltas. Esperamos que el trabajo se convierta en un espiral de investigación que a mediano plazo nos permita dar respuestas a las necesidades de los maestros y del sistema.

En este trabajo falta incluir una reflexión sobre la propia práctica docente y la que se hace en general en la escuela de educación de la Universidad de Los Andes. Pero de hecho éste es el elemento desencadenante y motor de esta investigación, pues pensamos que al llevar a la práctica nuestra propuesta indiscutiblemente tendremos que evaluar, reflexionar y aplicar los correctivos o cambios pertinentes. De otra manera estaríamos contradiciendo los fundamentos de este trabajo.

Como se puede ver en el cuerpo del trabajo, nos centramos en realizar una base teórica que nos permitiera elaborar una alternativa de formación y que a su vez nos sirva de base para su aplicación y evaluación. De allí que para nosotros este no es un “producto” terminado sino más bien el principio un trabajo mayor que requerirá de la colaboración de otros profesores de la universidad, estudiantes, tanto de pregrado como de postgrado, y maestros de escuelas que estén dispuestos a formar parte de un grupo de investigación que genere respuestas pero también preguntas que su vez generen nuevos grupos y líneas de investigación.

PRIMERA PARTE.

“Creo que no hubiera descubierto nada de lo que descubrí si no hubiera tenido esos poderosos lentes de la teoría”

Emilia Ferreiro

Introducción

I.- La globalización o mundialización

II.- La teoría de la complejidad o un cambio de paradigma

La teoría de la complejidad

III.- La transversalidad como respuesta al nuevo orden mundial.

Razón de ser de los ejes transversales

Transformaciones que deben provocar los ejes transversales

Dimensiones, indicadores y alcances de los ejes transversales en el currículum de la escuela básica venezolana.

Puesta en práctica de los ejes transversales.

Introducción.

Como señalamos en la introducción, el siglo XX se caracterizó por la rapidez y violencia de los cambios en todas las esferas de la sociedad. Uno de los impulsores de estos cambios es la globalización o mundialización que trajo como consecuencia directa en la vida de los ciudadanos un acercamiento entre naciones antes separadas. El mundo se convirtió en un pequeño territorio al que se puede tener acceso en cualquier momento y desde cualquier lugar, con ello desaparecieron las barreras de espacio y tiempo que caracterizaron a los siglos anteriores.

Paralelamente a la globalización, durante la segunda mitad del siglo veinte se desarrolla, inicialmente desde la física y la matemática, un paradigma científico que proporcionó las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para abordar el estudio de los fenómenos complejos. Este paradigma, conocido como teoría de la complejidad o teoría del caos, hace posible el estudio de problemas humanísticos y sociales desde una perspectiva global, el todo no se reduce a la suma de las partes. Con el reconocimiento por parte del mundo científico de la posibilidad y necesidad de estudiar los fenómenos complejos, las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio son precisamente estos fenómenos, cuentan con un instrumento que les otorga el prestigio necesario para avanzar en sus respectivas áreas de interés.

Como consecuencia de las nuevas tecnologías de la información, la globalización económica y del conocimiento y de la aceptación de los fenómenos complejos como objeto científico, el siglo veintiuno se conoce como el siglo del conocimiento, frente al siglo XX llamado el siglo de la información. Esta realidad tiene como consecuencia directa la necesidad de un cambio en las competencias y habilidades de los ciudadanos para, por un lado, entrar y mantenerse en el mundo laboral y, por el otro, tener la capacidad crítica y de reflexión necesarias para “defender” sus intereses como individuo y como miembro de una comunidad en particular.

En atención a lo antes expuesto, la educación está hoy en el centro de la agendas sociales, no se discute su relevancia en el desarrollo de los países y especialmente en la capacidad que pueda tener un país de sostener ese desarrollo. Como tampoco se discute la necesidad de adecuar a la escuela a la realidad de las comunidades a las que atiende. Para dar respuesta a esta situación en varios países del mundo occidental se han adelantado reformas educativas con el propósito de adecuar al sistema a la

nueva realidad de la sociedad a la que sirve. La transversalidad, como teoría y práctica curricular, surge como respuesta a estas necesidades y, en el caso de Venezuela, el currículo está sustentado en cinco ejes transversales que vertebran los contenidos actitudinales, procedimentales y disciplinares.

Tenemos, entonces que la transversalidad surge como respuesta a la necesidad de adecuar a la Escuela a la realidad mundial y local, tanto desde el punto de vista económico y social como desde el punto de vista epistemológico. La globalización económica y del conocimiento y la teoría de la complejidad son los antecedentes más evidentes de las transformaciones que están viviendo los diferentes sistemas educativos. Por ello consideramos necesario hacer una breve revisión teórica sobre estos dos aspectos y su relación con la transversalidad como herramienta curricular.

I.- *Globalización o mundialización*

“el futuro será la globalidad”

Marshall McLuhan

La *globalización* es un fenómeno complejo y reciente que hasta ahora no ha sido objeto de una formalización apropiada. Por consiguiente, no contamos con un concepto de globalización con aceptación general. Así, encontramos afirmaciones como la de Beck (1998:40) para quien *“Globalización es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente más eficaz de los últimos – y sin duda de los próximos- años”*. Y la de Materlart (1998:99) quien afirma que *“la globalización es una de esas palabras engañosas que forman parte de las nociones instrumentales que, bajo el efecto de las lógicas mercantiles y a espaldas de los ciudadanos, se han adoptado hasta el punto de hacerse indispensables para establecer la comunicación entre ciudadanos de culturas muy diferentes...”*

Para llegar a comprender un concepto como el de “Globalización” o “Mundialización” tomaremos como punto de partida la definición que de ella hacen El Grupo de Lisboa¹ y Vidal Villa.

Para Vidal Villa (1996:86) la *Mundialización o globalización* es la culminación del proceso histórico de la expansión del capitalismo.

El Grupo de Lisboa define *globalización* como *“el resultado de la extensión y profundización de los múltiples vínculos e interconexiones que*

¹ En Documento de Trabajo de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Sintra, julio de 1998 pg.6

unen a los Estados y a las sociedades y contribuyen a la formación del sistema mundial actual. (...)

La globalización surge como un conjunto de procesos que engloban a gran parte del planeta y se desarrollan a escala mundial y se asienta en la intensificación de los niveles de interacción, interconexión e interdependencia entre los Estados, las sociedades y demás agentes que operan a escala mundial. (...)

El proceso de globalización fue desencadenado, diseminado y profundizado por tres factores fuertemente relacionados entre sí: la liberalización de los movimientos de capitales ocurrida a comienzos de los años 70, el movimiento de las privatizaciones y la no-reglamentación”

Siguiendo a estos autores podríamos decir, entonces, que la globalización surge como un concepto económico y que es la expresión de un fenómeno mundial en expansión.

Ahora bien, el fenómeno de la globalización o mundialización en una sociedad regida por el capital va mucho más allá del mundo económico e impregna a todas sus esferas. Así, para Beck (1998:41) “*globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil, y, relacionada básicamente con todo esto, una cosa que es al mismo tiempo familiar e inasible – difícilmente captable – que modifica a todas luces con perceptible violencia la vida cotidiana y que fuerza a todos a adaptarse y a responder.*” En este mismo orden de ideas Reich (1992:84) plantea que estamos viviendo una transformación que reestructurará la política y la economía del próximo siglo. Para él no habrá tecnologías ni corporaciones nacionales, tal como las entendemos en la actualidad. El activo máspreciado de las naciones será sus ciudadanos y su principal tarea política la

de “*contrarrestar las fuerzas centrífugas de la economía global que rompe los lazos que unen a los ciudadanos*”. Para Reich, esta economía proporciona cada vez más riqueza a los mejor preparados y perspicaces pero margina a los menos adiestrados a un nivel de vida cada vez más decadente.

La globalización económica no habría alcanzado su estado actual a no ser por el desarrollo de las tecnologías de la información que hacen posible las comunicaciones inmediatas a escala mundial. McLuhan y Powers, cuando se refiere a la globalidad, no habla de globalización económica sino de otro fenómeno, está indicando la supremacía de los medios sobre el mensaje, para este autor, el desarrollo sin precedentes de los medios audiovisuales cambiará la visión que el hombre ha tenido de sí mismo y de su lugar en el mundo. En tal sentido dice: “*El campo eléctrico de la simultaneidad hace que todos estén relacionados entre sí. Todos los individuos, deseos y satisfacciones están copresentes en la era de la comunicación*”(1989:101).

Para Castells este desarrollo sin precedentes de las ciencias de la información hace de ellas su propio centro. Así “*la sociedad de la información y la economía globales actuales se caracterizan, en lo esencial, por su capacidad para funcionar como una unidad, en tiempo real, a escala planetaria.*” (1999:92) Todo ello que trae como consecuencia ineludible cambios en los conceptos de espacio y tiempo y de valores, que tradicionalmente hemos manejado. La globalización de la economía y la globalidad de los medios información son tan interdependientes que es difícil pensar en uno sin el otro y si no actuamos rápida y contundentemente podremos vernos sobrepasados por los medios que en un principio creamos para que nos sirvieran.

En la segunda mitad del siglo XX fuimos protagonistas, o al menos en parte, de un proceso de cambio que supone el surgimiento de una nueva estructura social. Beck (1998:28) nos dice que al hablar de globalización estamos hablando de procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos dejan de estar claramente delimitados y se entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados. Así, los Estados mejor preparados para enfrentar esta nueva situación serán los que lleven las riendas del proceso. Es por ello que una de las funciones del Estado será la de velar por que a medida que las fronteras económicas se hagan menos tangibles y controlables, sus ciudadanos estén mejor preparados para enfrentar los retos propios de competir con ciudadanos de cualquier parte del globo. Como consecuencia de esto, el siglo XXI se pasa a ser considerado como el siglo del conocimiento, ya no es suficiente tener la información (ésta está disponible para todos en una variedad antes insospechada de formatos y medios) es más importante saber dónde buscarla, cómo seleccionarla y procesarla para convertirla en conocimiento. Ahora, el bien máspreciado de los países son aquellos ciudadanos capaces de manejar el gran cúmulo de información y de dar respuestas novedosas y acertadas a los problemas que se vayan enfrentando; es decir capaces de transformar la información en conocimiento y éste en bienes de consumo.

Hace bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial, por lo tanto, la tesis de los espacios cerrados es ficticia. No hay país ni grupo que pueda vivir al margen de los acontecimientos más allá de sus fronteras físicas o virtuales. Por lo tanto, si no queremos estar a la cola de los acontecimientos debemos dotar a nuestros ciudadanos con las herramientas necesarias para enfrentar los retos de competir y participar en una sociedad globalizada. En consecuencia, una de las respuestas que se le puede dar al

fenómeno de la globalización es la de construir y reconstruir la sociedad del saber y de la cultura (Drucker, 1993).

En este mismo orden de ideas, en el informe de la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998:4) se plantea que uno de los principales efectos de los procesos de globalización consiste en situar a la educación en la órbita de las prioridades políticas a corto plazo en todo el mundo. Dos razones permiten comprender este resurgir de la educación. La primera es que los procesos de globalización colocan en primer plano al conocimiento, especialmente en su valor económico y, por consiguiente, a los mecanismos que permitan su progreso y la diseminación de la investigación y de la formación. Para Cebrián (1998:28) *“a medida que se acerca el siglo XXI, la riqueza manará del conocimiento, un bien más amplia y libremente extendido”*. En efecto, una economía en la que el conocimiento ha llegado a ser considerado como el principal recurso productor de riqueza plantea a las instituciones de educación nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad. La segunda razón es que los procesos de globalización no serían posibles con el ritmo y extensión que actualmente poseen sin la concurrencia de la tecnología, incluso porque la capacidad de aprovechamiento del desarrollo tecnológico de un país depende estrechamente de la formación de sus recursos humanos.

Las razones antes expuestas colocan a la educación como uno de los elementos cruciales para aprovechar de la mejor manera posible los procesos de globalización. Y ambas exigen la configuración de sistemas educativos flexibles capaces de adaptarse a demandas y contextos cambiantes.

Para Drucker (1993:196) el auténtico reto al que nos enfrentamos no es el de la tecnología sino para qué la utilizamos. *“Hasta ahora ningún*

país cuenta con el sistema educativo que la sociedad del saber necesita ... Podemos definir, aunque sólo sea de manera muy esquemática las pautas para que la enseñanza y la escuela puedan responder a las realidades de la sociedad postcapitalista, la sociedad del saber:

- *La escuela que necesitamos tiene que proporcionar alfabetización universal de primer orden, mucho más allá de lo que “alfabetización” significa hoy.*
- *Tiene que imbuir a los alumnos de todos los niveles y todas las edades de motivación para aprender y la disciplina de una educación continuada.*
- *Necesitamos de una enseñanza que imparta saber como sustancia y como proceso.”*

Drucker afirma que en la sociedad del saber el objetivo de la educación es que la gente aprenda cómo aprender. Para él, en la sociedad del saber *“puede que las materias importen menos que la capacidad del estudiante para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo”*(1993:199). La educación se convierte entonces en un elemento central para responder a los retos de una sociedad en la que cada cinco años el conocimiento se multiplica por dos a nivel mundial y en la que en algunas esferas del saber cada dos años se renueva la mitad del conocimiento.

Para Lafontaine y Muller (1998:206) *“en la escuela hay que proporcionar a los jóvenes unos conocimientos estructurales y orientativos que los coloque en situación de aprender bajo su propia responsabilidad. Así, luego no tendrán ninguna dificultad para seguir formándose durante*

toda su vida.” Para estos autores, en la sociedad del consumo y de nuevos medios técnicos, la escuela tiene un cometido amplio: debe educar, formar y enseñar a aprender. Lo que supone un cambio en el concepto de aprendizaje como acción mecánica y repetitiva al aprendizaje como resultado de la reflexión y conciencia del propio aprendizaje. Necesitamos, por lo tanto, una buena educación que dote a los estudiantes de herramientas de reflexión y control del aprendizaje que le permitan incorporarse en el mercado de trabajo y mantenerse en él.

Para ello la escuela ha de cambiar o adecuar su visión de la realidad y de sus alumnos. En este sentido la teoría de la complejidad aporta fundamentos teóricos que pueden apoyar y guiar estos cambios.

II.- La teoría de la complejidad o un cambio de paradigma

“God has put a secret art into the forces of Nature so as to enable it to fashion itself out of chaos into a perfect world system”

Immanuel Kant.

La escuela, como institución social ha estado muy influida por los cambios producidos por los avances científicos y muy especialmente por la filosofía o principios que rigen la investigación científica en un momento determinado. La escuela es la institución encargada de la socialización y formación de las nuevas generaciones. Ella se encarga de transmitir los conocimientos que una sociedad considera indispensables para su desarrollo y las tradiciones y cultura que identifica al grupo social al que sirve. Así, durante casi todo el siglo XX la escuela fue vista como un espacio aislado de la realidad social en la que la visión reduccionista, atomista y antropocéntrica del mundo de tradición positivista se refleja en la organización del currículum. Pero, en los últimos años, a partir de los cambios surgidos en la visión de la ciencia y del hombre, se están realizando cambios en la escuela que responden a los cambios filosóficos y metodológicos tanto en las ciencias humanas como en las ciencias naturales. La escuela debe atender las necesidades de la comunidad, sus alumnos y la sociedad. Para ello ha de, por un lado, conocer esta nueva realidad y, por el otro, atender a los estudios para y sobre la escuela que se están potenciando fundamentalmente desde las propuestas de la teoría de la complejidad.

A nuestro entender, en la escuela se está respondiendo a la necesidad de comunicación entre las ciencias a través de las diversas reformas educativas que se han venido proponiendo en muchos países del

mundo occidental. En el caso de la reforma venezolana, la implementación de la transversalidad como práctica pedagógica es, en esencia, una manera de intentar una visión global de la realidad dentro de la escuela que sirva de marco para incorporar al niño al mundo académico sin desligarlo de su realidad social, en contraposición con la visión compartimentada y aislada de las diferentes áreas del saber propios de los currículos “tradicionales”.

Teoría de la complejidad

En la actualidad la teoría de la complejidad busca dar razón del universo como un todo, más allá de la simple suma de sus partes, y de cómo sus componentes se unen para producir nuevas formas. Este esfuerzo por descubrir el orden en un cosmos caótico es lo que se conoce como la nueva ciencia de la complejidad o del caos. Este nuevo paradigma científico está dedicada a buscar conexiones entre muchos y variados esfuerzos de investigadores que trabajan en las fronteras de una cantidad asombrosa de disciplinas (Hayles, 1998).

En las ciencias, la complejidad es el término utilizado para connotar una nueva forma de pensar sobre el comportamiento colectivo de muchas unidades básicas que interactúan entre sí, sean átomos, moléculas, neuronas, bits de una computadora o grupos humanos, para mencionar algunos. En matemáticas, el principio básico de la teoría del caos radica en la identificación de un elemento llamado *fractal*, que mantiene su identidad a cualquier escala, y puede reproducirse hasta el infinito formando nuevas combinaciones en las que el componente inicial es siempre el mismo y el conjunto resultante siempre distinto. Su característica principal es, en la mayoría de los casos, lo imprevisible de su configuración futura.(Cebrián, 1998) Como ejemplo de esta visión de las relaciones entre causa y efecto

tenemos la conocida metáfora de los vientos huracanados que puede causar el aleteo de una mariposa, con ello se ejemplifica una de los principios de la teoría de los objetos complejos que dice que no hay una relación lineal entre la causa y su efecto. Para las teorías reduccionistas la magnitud de una causa se corresponde con su efecto, por el contrario, en las ciencias de la complejidad, las funciones no lineales implican una incongruencia frecuentemente sorprendente entre la causa y su efecto.

En palabras de Conveney y Highfield (1996:7) la complejidad se puede definir como *“el estudio del comportamiento de colecciones macroscópicas de unidades que están equipadas con el potencial para evolucionar en el tiempo. Sus interacciones llevan a un fenómeno colectivo coherente, llamado “propiedades emergentes”, las cuales pueden ser descritas sólo en un nivel más elevado que aquél de las unidades individuales. En este sentido el todo es más que la suma de sus componentes, así como un cuadro de Van Gogh es mucho más que un grupo de brochazos”*.

Frecuentemente, la ciencia tradicional positivista no puede ni está diseñada para “ver” las conexiones propias de los fenómenos complejos. Hoy en día, la mayoría de los científicos que siguen los presupuestos científicistas se ciñen al estudio detallado de un pequeño aspecto de una subdisciplina del amplio árbol de la ciencia. Para Ortega y Gasset (1937 en Schrödinger, 1998:16) el científico especializado es un tipo de científico sin precedentes en la historia, un hombre que *“de todo lo que hay que saber para ser un personaje discreto, conoce sólo una ciencia determinada, y aún de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción en que él es activo investigador. Llega a proclamar como una virtud el no enterarse de cuanto queda fuera del angosto paisaje que especialmente cultiva, y llama diletantismo a la curiosidad por el conjunto del saber.”*

Esta especialización conlleva que un área muy pequeña de investigación posea una metodología y jerga propias difíciles de entender hasta por científicos de áreas cercanas, para no hablar de los no iniciados en esa área de la ciencia. Esta barrera en la comunicación aísla cada vez más a los expertos de las diferentes áreas lo que dificulta lograr una visión de las interrelaciones entre las partes, el todo y su medio.

La mayoría de los problemas que surgen en el mundo “real” (en contraposición con el mundo de los laboratorios) no se pueden o no es fácil hacerlos encajar en la metodología de esta sobreespecialización y reducción de la realidad. Para resolver esta visión reduccionista de la realidad se hace necesaria la comunicación entre las diferentes áreas de investigación con el propósito de trabajar de manera integrada y colaborativa que contribuya a obtener una explicación de los fenómenos complejos en su totalidad.

Esta situación no siempre ha sido así, hasta la época de la Ilustración era posible que un intelectual fuera capaz de hacer grandes contribuciones en diferentes áreas del saber. Pero a medida que se buscaba entender con mayor profundidad el mundo natural y que se creaban técnicas y metodologías cada vez más precisas, la realidad se fue dividiendo en segmentos cada vez más pequeños. La misión de los investigadores se transforma, entonces, en la reducción del universo a sus componentes mínimos. Así, el llamado *reduccionismo* tiene como objetivo explicar los fenómenos complejos a partir de sus partes. Esta metodología científica ha producido grandes avances en áreas como la física, la química, la biología y la matemáticas, entre otras. El gran impacto que ha tenido el reduccionismo como paradigma científico en la forma de ver y entender el mundo por parte de la cultura occidental es innegable. La biología molecular es un buen ejemplo; con el descubrimiento de la estructura molecular del ADN en 1953 se abrió un campo de investigación fértil que

ha permitido a los científicos estudiar enfermedades hereditarias y conseguir tratamientos o curas.

Lo anteriormente expuesto tiene como propósito señalar, muy brevemente, el poder que ha tenido el reduccionismo como paradigma y metodología científicos; tanto es así que se le ha llegado a considerar la vía universal hacia la comprensión de la realidad. En palabras de Wagensberg (1985:11), *“esta hipótesis de trabajo ha tenido la virtud de proporcionar buena parte del saber acumulado hasta hoy (mucho sin duda), pero el inconveniente de cultivar cierto monoteísmo científico llamado mecanicismo.”* Precisamente debido a la metodología y fundamento teórico que le son propias, el reduccionismo ha creado una brecha entre la ciencia y otras disciplinas del saber. A decir de Alvin Toffler (en la presentación de I. Prigogine e I. Stengers *“Order Out of Chaos”*, 1984:xi) la ciencia moderna es tan buena dividiendo los problemas en pequeñas partes que a menudo olvida juntarlas de nuevo. Como consecuencia de ello se ha perdido la visión del mundo y del hombre como un todo integrado y dependiente de su ambiente. Como respuesta a esta situación la teoría de la complejidad surge como paradigma científico cuya finalidad es *“comprender la complejidad de la vida”* (Conveney y Highfield 1995:11).

Esto no quiere decir que la teoría del caos o de la complejidad se oponga a la ciencia normal, Hayles afirma que *“es ciencia normal. Sigue el mismo procedimiento que cualquier otra disciplina científica para acreditar a sus miembros, diseñar protocolos de investigación y evaluar resultados. (...) Los criterios y los procedimientos de la ciencia normal no han cambiado; lo que ha cambiado es el fundamento epistemológico sobre el que se basa, sobre todo en la cultura contemporánea.”*

Cuando se desestabiliza una dicotomía tan decisiva para el pensamiento occidental como la de orden/desorden, no es exagerado decir

que se ha abierto una importante falla geológica en la episteme". (Hayles, 1990:36-37).

Al demostrar que los sistemas caóticos no solamente existen sino que además son muy frecuentes, la teoría del caos reveló un nuevo territorio que se sitúa entre el orden y el desorden. Es en este territorio en el que trabajan los investigadores de los fenómenos complejos.

Entre las principales características que comparten los sistemas caóticos o complejos podemos mencionar: (Adaptado de Hayles, 1990)

- La no linealidad, considerada la más general. Con las ecuaciones lineales, las magnitudes de causa y efecto por lo general se corresponden. Así, causas pequeñas dan como resultado efectos pequeños y causas grandes efectos grandes. Por el contrario, las funciones no lineales implican con frecuencia una incongruencia sorprendente entre causa y efecto, de modo que una causa pequeña puede tener como resultado un efecto grande. Un ejemplo ya clásico son las condiciones meteorológicas. Aun con la ayuda de grandes computadoras es imposible predecir el tiempo acertadamente con muchos días de antelación. La predicción de las condiciones meteorológicas se dificulta precisamente porque las pequeñas fluctuaciones se amplifican rápidamente en cambios a gran escala. En el aula, donde nos podemos encontrar con múltiples situaciones no previstas o no previsibles por el profesorado cualquier cambio o tensión por pequeña que sea podría entre otras cosas, alterar la paz y armonía del aula.
- Sus formas complejas conducen a una conciencia de la importancia de la escala. En la física clásica se considera que los objetos son independientes de la escala elegida para medirlos. Se supone que un círculo tiene una determinada circunferencia, no importa con que

instrumento se le mida. Este supuesto funciona muy bien para los sistemas regulares, como los círculos, rectángulos y triángulos. En cambio, no funciona tan bien para formas irregulares complejas como las costas marítimas o las complejas ramificaciones del sistema vascular humano. En estos casos las mediciones en escalas de diferentes longitudes no convergen hacia un límite sino que continúan aumentando a medida que las escalas de medición decrecen.

- Su sensibilidad o dependencia de las condiciones iniciales de producción. Los sistemas complejos son altamente sensibles a las condiciones iniciales. De hecho, a menos que las condiciones iniciales puedan ser descritas con infinita precisión, los sistemas caóticos se tornan rápidamente en impredecibles.
- Poseen mecanismos de realimentación que crean circuitos donde la salida revierte hacia el sistema como entrada.
- Inestabilidad o falta de equilibrio. Es imposible alcanzar estados de equilibrio cuando un sistema tiene un intercambio constante con el medio.
- Son creativos .

Con el surgimiento de la teoría de la complejidad, la ciencia cuenta con los medios necesarios para aproximarse a los objetos complejos sin necesidad de reducirlos. Al tratar los objetos complejos, y al estar el mundo de la experiencia formado por este tipo de objetos, las ciencias de la complejidad se aproximan a nuestra propia percepción del mundo más que las descripciones clásicas. La teoría de la complejidad está interesada en explicar *“al mundo que vemos y tocamos, a los objetos de proporción humana. La experiencia cotidiana y las imágenes reales de cuanto nos rodea se ha convertido en el fin legítimo de la investigación.”* (Gleick, 1987:14 en Bernardez, 1995:57)

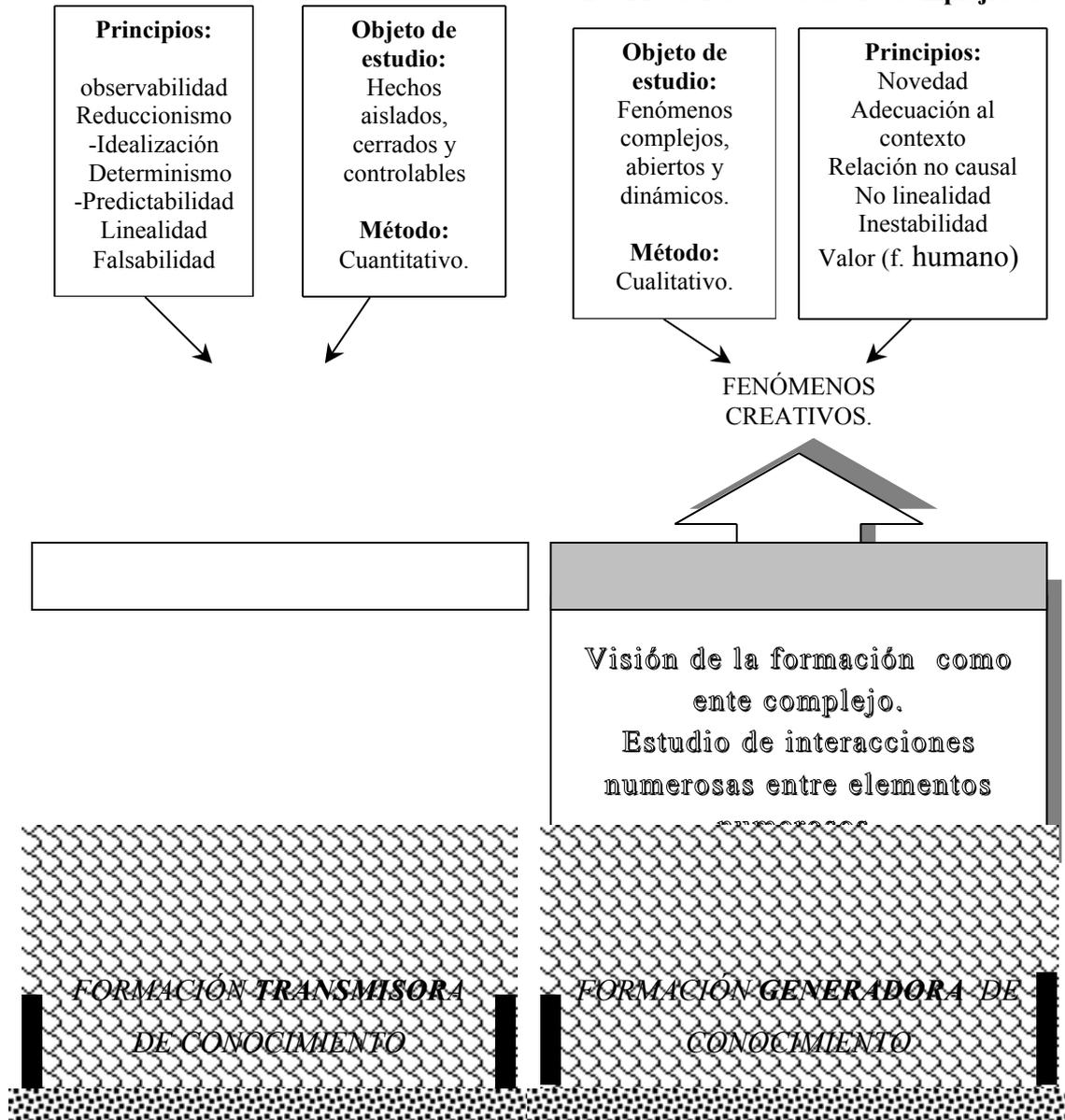
La teoría de la complejidad está presente en todas las áreas de las ciencias. El astrofísico George Contopoulos (en Cebrián:1998:67) opina que el caos “ *se necesita tanto como el orden. Es clave para que las galaxias adquieran su forma, para la vida y hasta para el funcionamiento del cuerpo humano. El caos no tiene nada que ver con la aleatoriedad. Aparece en sistemas regidos por leyes naturales estrictas cuando tales sistemas son inestables*”, es decir cuando cualquier variación, no importa su dimensión, en las condiciones originales de esos sistemas puede llegar a provocar alteraciones impredecibles.

En este sentido, podemos decir que los desarrollos científicos más recientes parecen abrir una vía de estudio de objetos muy complejos sin la necesidad de proceder a una reducción radical de los mismos. Atendiendo a las características antes expuestas de los objetos complejos, podemos decir que el ser humano, como ser social en constante interacción con su medio, corresponde a las características de estos objetos. De allí que la escuela como institución formadora de las nuevas generaciones tenga la obligación de mantenerse en contacto con la realidad que le circunda y proponer alternativas para preparar a sus alumnos para el futuro. A continuación presentamos un cuadro resumen en el que se refleja las diferencias entre las teorías positivistas y las del caos o la complejidad; y su influencia en la escuela:

CUADRO N° 1

Visión alternativa de la ciencia

Teoría del Caos o de la Complejidad



III.- *La transversalidad como respuesta al nuevo orden mundial*

“Es evidente que el paradigma cartesiano ha tenido su influencia en la cultura en general y en la cultura escolar en particular. Esta influencia se advierte tanto en el propio contenido (esencialmente androcéntrico y etnocéntrico) como en su estructura (burocrática, rígida y compartimentada en disciplinas) y en su metodología (analítica). Ello convierte a la escuela en una institución prácticamente inoperante para asumir su papel ante las nuevas tendencias holísticas” (Yus, 1997:74)

En las sociedades industriales del mundo occidental la escuela, tradicionalmente, ha tenido como función *“equipar a los jóvenes con las destrezas técnicas que les permitan participar con su trabajo en el desarrollo de su país”* (Yus, 1997:75). Esta función ya no se adapta a las necesidades de una sociedad globalizada cuya característica más resaltante es la rapidez de los cambios tanto científicos como de índole social. Cebrían (1998:39) señala que *“la utilización masiva de la tecnología digital en los sistemas de información, educación, salud y entretenimiento contribuye a acelerar los procesos de globalización y mundialización a que nuestras sociedades se ven compelidos. En este marco, la economía, la política, la organización social y aún los comportamientos familiares se verán también transformados”*. Lo que podría convertirse en un futuro no muy lejano en el surgimiento de una nueva estructura social.

Ante a esta realidad de la escuela, autores como Maceda (en Yus, 1997) proponen la necesidad de formar ciudadanos **“generalistas ilustrados”** que cuenten con las herramientas para enfrentarse a problemas complejos y globales. En este mismo orden de ideas, Drucker (1993) Lafontaine y Muller (1998) y Perkins (1997), proponen que la función de la escuela debe ser, fundamentalmente, la de enseñar a aprender. La escuela

debe adaptarse a la velocidad con que se mueve y cambia el conocimiento en nuestros días y formar ciudadanos generadores de conocimiento y no simples repetidores de ese conocimiento.

Para dar respuesta a esta situación se han adelantado reformas educativas con el propósito de adecuar al sistema educativo a la nueva situación mundial. Así, en el IX Plan de la Nación de Venezuela, se señala que:

*“Frente a los retos abiertos, la educación debe desarrollarse alrededor de la formación individual y ciudadana y en ese marco orientar sus transformaciones, procurando dar respuesta a la generación de ciudadanos deliberantes y participativos, capaces de comprender y operar modificando sus entornos de vida y trabajo, dando relevancia al papel del conocimiento en la creatividad, la inquietud por el cambio, la solución de problemas, la excelencia en el trabajo; enfatizando la difusión de métodos de pensamiento y herramientas intelectuales básicas organizadas alrededor de la escritura, la lectura y el cálculo (...); debe producir y difundir el conocimiento y la información, tanto en lo que supone como recurso tecnológico del desarrollo como instrumento para generar en la población capacidades y ambientes propicios para impulsar las transformaciones...”*² (CORDIPLAN, 1995:200)

Para dar cumplimiento a este compromiso de la presidencia de la República, el Ministerio de Educación inició el diseño de un proyecto educativo denominado “Educación Básica: reto, compromiso y transformación” cuyo objetivo es guiar la transición entre el modelo que se estaba aplicando, caracterizado por altos niveles de centralización y un

² República de Venezuela. CORDIPLAN. Un proyecto de País, Venezuela en Consenso, Caracas. 1995:200

modelo que modificara la educación rutinaria que se estaba impartiendo por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales. El criterio sobre el que se fundamenta este proyecto es la necesidad de desarrollar en los niños y jóvenes habilidades superiores de pensamiento y actitudes básicas para la convivencia solidaria, de acuerdo con las características reales de los distintos grupos con que conviven.

El proyecto antes mencionado se inicia en el año de 1996 como un trabajo de simplificación curricular el cual derivó en la reforma del currículo nacional. El desafío de elaborar y aplicar una reforma educativa en profundidad dio lugar a un conjunto de acciones de carácter participativo que pusieron en evidencia las carencias del sistema y la urgente necesidad de asumir cambios más allá de la mera simplificación curricular.

Una de las dimensiones fundamentales y, sin duda, más innovadoras del Currículo Básico Nacional para la Reforma Educativa de Venezuela es su fundamentación en los llamados “*ejes transversales*”, considerados como “*una dimensión educativa global e interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículo*” (Ledezma y Pinto, 1999:5) El concepto de transversalidad surge como consecuencia de la reflexión pedagógica que se lleva a cabo en muchos países iberoamericanos precisamente para dar respuesta a los cambios surgidos a raíz de los procesos de globalización y de los cambios en el mundo de las ciencias. Para González Lucini, la transversalidad es el “*una de las dimensiones más radicalmente innovadoras de la acción educativa, tanto en lo que se refiere a los contenidos de enseñanza –y, en consecuencia, a la concepción del currículo escolar-, como a la misma dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*”(2001:111).

Para Palos (1998:22) *“los ejes transversales vienen a reforzar la sustitución del paradigma cartesiano y neopositivista de nuestra cultura depredadora por un paradigma más ecológico y armonioso con la humanidad. Por ello lo que nos interesa especialmente de este nuevo paradigma científico es que sitúa a la persona y su relación con el medio en el centro de su reflexión y de su acción.”* Por tanto, se busca con la implementación de la transversalidad la globalización e integración de los conocimientos y la apuesta por la formación de un ciudadano crítico y reflexivo con una visión humanística de su entorno y la realidad en general.

A nuestro entender los ejes o temas³ transversales aparecen, como un concepto novedoso, en el Diseño Curricular de Base (D.C.B.) para la educación primaria y secundaria del Sistema Educativo Español con el propósito de “hacer entrar” en la escuela y “legalizar” la enseñanza de un conjunto de problemáticas socialmente significativas. Yus (1997:95) nos indica que los temas transversales son *“un concepto que se ha introducido en el proceso de implantación, en todo el Estado Español, de la Reforma del Sistema Educativo. Estos temas (o ejes, o líneas) transversales constituyen objetivos y contenidos educativos no presentes en disciplinas académicas concretas, aunque han sido largamente defendidos en los ámbitos de la educación no formal, en declaraciones intergubernamentales, y asumidos desde la tesis de la renovación pedagógica”*.

Los temas transversales, en el currículo de la educación obligatoria española, tienen, entonces, el propósito de integrar aquellos contenidos de relevancia social en las diferentes disciplinas y áreas que comprenden el currículo escolar. Con la implementación de los temas

³ En la literatura revisada hay una clara tendencia a utilizar, en la mayoría de los casos, los términos *eje* y *tema* transversal como sinónimos. En la propuesta venezolana se utiliza el término *eje*, porque implica un entramado curricular cuyo centro es la transversalidad.

transversales se busca que éstos sirvan de hilo conductor para integrar las diferentes áreas en torno a un tema relevante para la sociedad. Así tenemos que entre los temas transversales propuestos para el currículo español podemos mencionar, educación vial, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la salud, entre otros.

En el currículo básico nacional de Venezuela el enfoque de la transversalidad es diferente al español en tanto que *“Los ejes transversales actúan como elementos organizadores de los contenidos de las distintas áreas y disciplinas y les asignan así, una mayor funcionalidad al vincular el conocimiento académico con la experiencia cotidiana. Los ejes transversales se convierten, de esta manera, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del ser, el saber, y el hacer a través de los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales en todas las áreas. Se trata de formar un individuo que sea capaz de aprender a ser, es decir, que cada día gane en humanidad; que sea capaz de aprender a hacer al poner en actividad su mente y sus manos y capaz de aprender a conocer al adquirir el conocimiento, procesarlo, y transformarlo, de tal modo que formado integralmente pueda aprender a convivir en una sociedad más justa y más democrática.*

Hay que insistir en el hecho de que el enfoque transversal no niega la importancia de las disciplinas, sino que obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente en el aula al incorporar al currículo, en todos sus niveles, una educación significativa a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno. En consecuencia, los ejes transversales no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científica, humanística y ético moral de un ser humano cónsono con los cambios

sociales y culturales que suscitan en el mundo de hoy.”(Ledezma, 2001:1, en prensa)

A diferencia del sistema español, en la propuesta venezolana las disciplinas y áreas tienen la función de servir de contenidos para concretar los ejes transversales. Así ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y lengua son áreas en las que se desarrollarán los procedimientos, actitudes y contenidos de los ejes transversales. Se apuesta por la integración y globalización de los contenidos a través de la implementación de una metodología globalizadora e integradora de los contenidos.

Los diferentes países iberoamericanos que incluyen la transversalidad en sus reformas educativas la han planteado de diferentes maneras. Así, Brasil, Colombia, Ecuador y España hablan de temas transversales; Argentina y Perú de contenidos transversales; Bolivia y Portugal de competencias transversales; Chile de objetivos fundamentales transversales; Paraguay de componente fundamental y R. Dominicana y Venezuela de ejes transversales. Como podemos ver, concepto de transversalidad, en iberoamérica, no es uniforme, está lleno de matices y planteamientos, pero que al confrontarlos no se observan contradicciones sino que se complementan y conforman el perfil de un concepto novedoso que se propone transformar la acción educativa. (González Lucini, 2001).

Estos ejes se proponen como respuesta a los cambios y exigencias de la sociedad actual. Históricamente, las materias y áreas curriculares abordan un conjunto de problemas que hunden sus raíces en el legado de la antigua Grecia y en la contribución de la visión cartesiana de la ciencia. Ciencia que, como ya hemos mencionado, no sólo ha aportado contenidos sino también una concepción epistemológica particular de la que se desprende el modo de organización de los contenidos curriculares. Este sistema organizativo responde claramente a la visión reduccionista, atomista y simplista de la realidad propia de la visión cartesiana de la ciencia.

La aplicación de esta concepción epistemológica en la Escuela tuvo como consecuencia la fundamentación de su trabajo en el aprendizaje académico que se deriva de las distintas disciplinas del conocimiento, muchas veces sin significado para los estudiantes y dentro de un esquema memorístico superficial y fragmentado que le impide al aprendiz entender la utilidad de esos conocimientos dispersos e inconexos.

Como respuesta a esta situación y con miras a hacer de la escuela una institución más acorde con la realidad y exigencias de la sociedad, el nuevo currículum para la Educación Básica Venezolana “*se sustenta en la transversalidad y tiene como propósito esencial la formación integral de los niños y niñas en las áreas del ser, el saber y el hacer. Para lograr esta ambiciosa meta se definieron, para la primera etapa de la educación básica (de primero a tercer grado⁴) cuatro ejes curriculares transversales que surgen de los problemas más severos que el sistema educativo venezolano no ha logrado resolver (...) Los cuatro ejes son: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo. En la segunda etapa de la educación básica (de cuarto a sexto grado) se agregará como un nuevo eje, el ambiente*”. (Cárdenas, 1998: 10).

Los problemas más severos de la educación venezolana a que se hace referencia en Cárdenas, se definieron a partir de distintos procesos de diagnóstico entre los que destacan:

- ❖ El informe de la Comisión Presidencial para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986)
- ❖ El Diagnóstico del Banco Mundial (1992)
- ❖ Calidad de la Educación Básica en Venezuela. Estado del Arte (1992)

⁴ El inserto es nuestro

- ❖ La Reforma Educativa: una Prioridad Nacional (1994)
- ❖ El Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995)
- ❖ La consulta a cuatro mil quinientos cincuenta y seis docentes de la primera etapa de Educación Básica, Preescolar y Especial, y mil trescientos ochenta y cuatro especialistas de distintas áreas.

“Las debilidades más severas del proceso educativo reflejadas en los documentos antes mencionados se pueden resumir en las siguientes: 1.-En Venezuela la escuela ha centrado sus acciones en el proceso de información en detrimento de la formación. Lo que ha dejado de lado el desarrollo de la personalidad, el fomento de los valores, el ejercicio del proceso reflexivo, la actitud crítica, la formación de los hábitos y, sobre todo, la capacidad para vivir mejor en sociedad. 2.- El igualitarismo en el tratamiento de los planteles, a los que se le exige transmitir los mismos contenidos con las mismas estrategias de enseñanza en todo el territorio nacional. 3.- La ineficiencia social de la educación impartida en los distintos niveles del sistema ha traído como consecuencia una pérdida en la calidad de vida de las grandes mayorías, porque la multiplicidad de contenidos que se abordan en las escuelas no redundan en mejores niveles de vida para la población. 4.-La excesiva rigidez que impide que las escuelas desarrollen su autonomía, identifiquen sus propios problemas y propongan innovaciones. 5.-La carencia de un sistema de supervisión, control y evaluación que permita reconocer las debilidades y fortalezas del sistema y de sus actores principales, así como también las potencialidades de las programaciones y los cambios necesarios. 6.- La ausencia de políticas intersectoriales que faciliten la asistencia y el bienestar estudiantil con el propósito de contrarrestar el efecto de factores

exógenos que contribuyen a la repitencia y a exclusión escolar”. (M. E., 1998:7)

La propuesta de sustentar el currículum en ejes transversales está muy vinculada a establecer modos y conductas necesarias para el desarrollo de una sociedad que desea establecer pautas académicas alternativas. Pautas que puedan ayudar a integrar al individuo en los procesos de cambio necesarios para participar en propuestas de desarrollo vinculadas a los avances tecnológicos de un mundo globalizado. Así tenemos que lo que se pretende a través de la sustentación del currículum en la transversalidad es dar un paso más hacia la humanización de la educación al pasar de la escuela transmisora de conocimientos, basada en la repetición y memorización de los mismos, a una escuela humanista generadora de conocimientos basada en actitudes y procedimientos.

Razón de ser de los ejes transversales.

Un mundo globalizado, en el que las fronteras físicas son prácticamente inexistentes y las relaciones de espacio-tiempo están regidas por los avances de las tecnologías de la información; *“obliga al país a reemplazar las viejas ideas por sofisticados procesos, mientras se construye el futuro de la nación.”*(M.E. 1998:9)

En “La Escuela Inteligente”, Perkins (1997:21) propone que la misión de la educación obligatoria debe ser la de fomentar un **“aprendizaje reflexivo; necesitamos escuelas en donde predomine el pensamiento y no sólo la memoria... Necesitamos un marco pedagógico en donde el aprendizaje gire en torno del pensamiento y en donde los alumnos**

aprendan reflexionando sobre lo que aprenden”. Creemos que la transversalidad puede ser ese “marco pedagógico” ya que permite trascender los límites de las disciplinas del saber y su función primordial es la de articular la programación de las áreas académicas y favorecer el protagonismo de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje. Con la implementación de los ejes transversales se pretende que la Escuela sea “*entendida como una organización integrada a la comunidad y como centro para la reflexión y la discusión de los problemas ético-morales que afectan directamente al colectivo venezolano*” (M.E. 1997:11)

Ante esta realidad, la escuela y el currículum que en ella se desarrolla pasan a cumplir una función que sobrepasa los contenidos académicos y culturales, para intervenir en las esferas de la vida, de la personalidad y del comportamiento ciudadano de los estudiantes, lo que indudablemente le otorga al modelo curricular un sentido funcional que vincula a la educación con la vida.

En términos generales, el papel de los ejes transversales será el de organizador de los contenidos de las distintas disciplinas al hacerlas más funcionales por su vinculación con el presente, aportando realidad y funcionalidad al desarrollo de las áreas del saber. Los ejes transversales se sistematizan principalmente en los contenidos procedimentales y actitudinales, nutriéndose de los elementos científicos, filosóficos y morales de la cultura nacional, global, glocal, regional y local venezolana.

La transversalidad, como teoría y práctica docente es un concepto complejo cuya comprensión es vital para alcanzar su plena aplicación y los objetivos que a través de ella se pretenden alcanzar. Por lo tanto, creemos pertinente acotar algunas ideas para interpretar la dirección de la transversalidad. En este sentido, Palos, (1998:11-12) en *Los ejes*

transversales: una forma de interpretar la sociedad, propone los siguientes fundamentos:

- ❖ La transversalidad tiene como núcleo la necesidad de tratar desde la educación las situaciones problemáticas de relevancia social; esto con el propósito de lograr que los alumnos se conviertan en ciudadanos autónomos y críticos.
- ❖ La transversalidad se asume como una reinterpretación desde una perspectiva ética de los contenidos curriculares.
- ❖ Como consecuencia del punto anterior, la transversalidad incrementa la globalidad de la acción educativa.

Estos fundamentos de la transversalidad se sustentan en los paradigmas humanista, crítico, sistémico y ecológico; en los que en líneas generales se postula lo siguiente:

- ❖ Desde el paradigma humanista los ejes transversales sitúan al ser humano en el centro de todas las cosas y sus acciones.
- ❖ Desde el paradigma crítico se considera que la sociedad es una construcción susceptible de ser alterada mediante la intervención de los ciudadanos. La pedagogía crítica considera que la escuela es un agente de transformación social.
- ❖ Desde la perspectiva del paradigma sistémico u holístico, se considera que el sistema es mayor que la suma de sus partes y por lo tanto los fenómenos y sucesos se contemplan de forma dinámica. Desde el sistema los problemas son aspectos interconectados de una red causal dinámica. Por ello el conocimiento

es indivisible en temas-disciplinas y en modos de experiencia. (Schoderbek, Schoderbek y Kffalas 1985: 38-39)

- ❖ Desde el punto de vista de los postulados ecológicos se pretende un modelo de desarrollo humano global y sostenible con importantes implicaciones educativas recogidas por la pedagogía ambiental. Desde el paradigma ecológico, según Paniker (en Yus,1997:185) se considera que no hay antítesis entre unidad y diversidad. La vieja conciencia moral se extiende como parte de una conciencia más amplia, la conciencia ecológica, que comprende tanto lo individual como lo social, natural, cósmico e incluso transpersonal.

Las implicaciones pedagógicas del paradigma ecológico se justifican en los principio básicos que lo sustentan. A continuación presentamos una síntesis de estos principios realizada por Palos (1998:21). Así el paradigma ecológico:

1. Debería basarse en el pensamiento crítico, promoviendo la transformación y la participación en la construcción de la sociedad al tiempo que desarrolla una conciencia local y universal sobre los problemas ambientales.
2. Debería tener en cuenta el medio natural y social de forma sistémica en todos sus ámbitos de análisis: ecológico, social, legislativo, cultural, psicológico, económico, tecnológico, político, estético y ético.
3. Debería ser un proceso de intervención continuo y permanente tanto en el marco escolar como en el extraescolar.

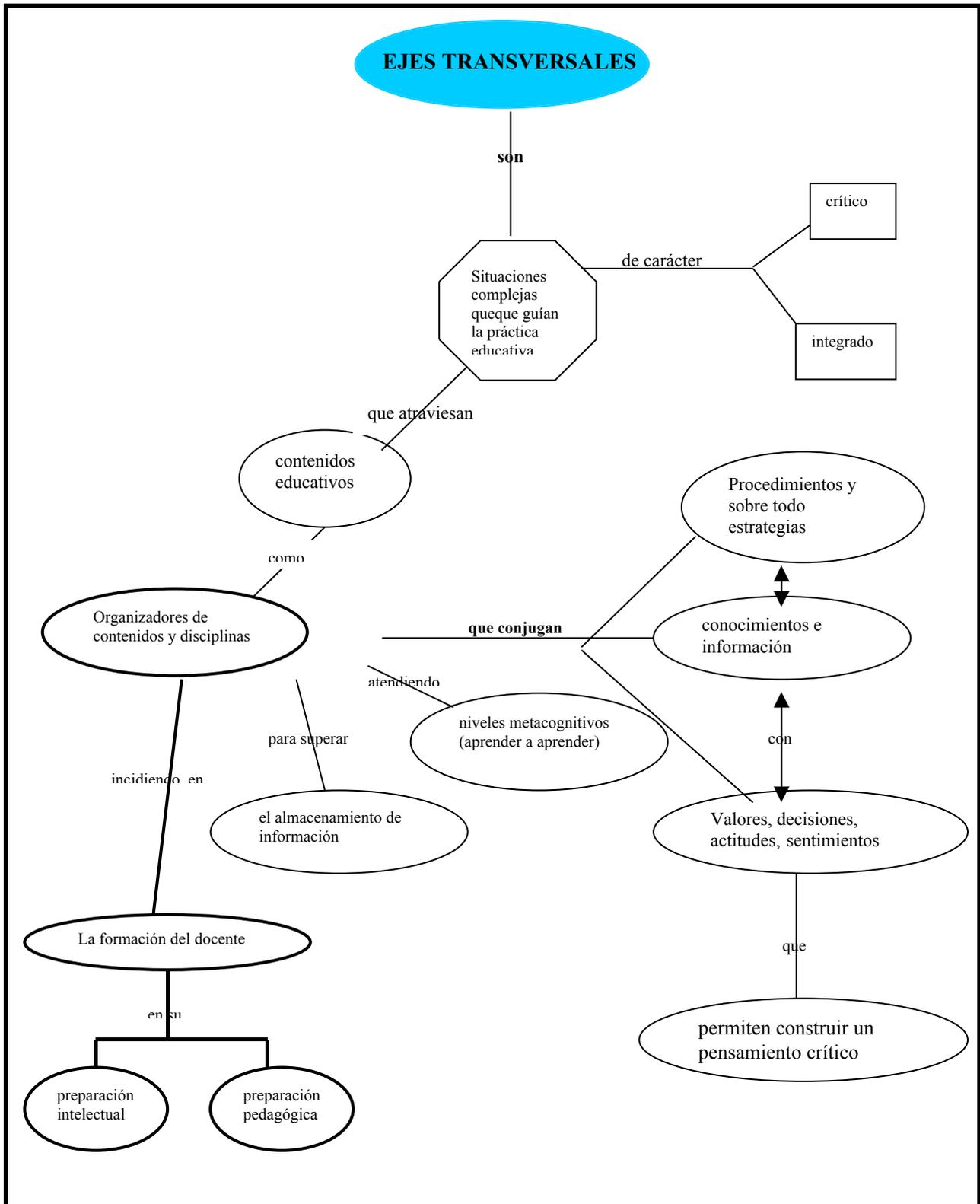
4. El enfoque debería ser interdisciplinario con tendencia a la transdisciplinariedad, es decir, a la superación de un discurso de síntesis interdisciplinar hacia una comprensión y reconocimiento de la interconexión de todos los aspectos de la realidad.
5. Debería tratar simultáneamente la concientización ciudadana y la construcción de conocimientos, hábitos, habilidades y valores específicos con el objetivo de capacitar a las personas a tomar decisiones para intentar solucionar problemas.
6. Debería clarificar, orientar y reforzar el sentido de los principios éticos y de los valores ambientales, contribuyendo al bienestar de la colectividad y a la supervivencia de la especie humana tanto en el presente como en las generaciones futuras.
7. Debería hacer hincapié en una participación activa en la resolución de problemas, planteada desde el principio de la cooperación para la convivencia.

La transversalidad supone, también, un cambio metodológico según el cual no se aprende porque se dominen una a una las distintas habilidades y subhabilidades presentes en el currículum, sino que se da una globalidad transversal que exige que se planteen actividades globales en cuya resolución el aprendiz tenga que ejecutar conjuntos de habilidades de cuyo uso estratégico depende el éxito o fracaso de la acción.

En atención a lo antes expuesto, se podría decir que los ejes transversales, como teoría y práctica docente, tienen como propósito transformar nuestra cultura para incorporar a nuestra sociedad una postura más humana en armonía con el medio ambiente y con los cambios científicos, políticos, económicos y sociales que estamos viviendo.

A continuación presentamos un resumen esquematizado de lo que entendemos por ejes transversales:

ESQUEMA N° 1



Transformaciones que deben provocar los ejes transversales:

En concordancia con los postulados antes mencionados, los ejes transversales deben cumplir con las siguientes características:

- ❖ Los ejes transversales han de ser el instrumento para impulsar la relación entre la escuela y su entorno.
- ❖ Deben poseer una dimensión humanística que responda a las demandas y problemáticas sociales.
- ❖ Deben contribuir al desarrollo integral de las personas mediante el principio de acción y reflexión.
- ❖ La implementación de los ejes transversales en la educación debe estar dirigida hacia los valores, actitudes, procedimientos y conceptos y a la construcción de una ética acorde con las mayorías, respetando siempre a las minorías.
- ❖ Los valores y las actitudes que se planteen en cada eje deben tener una relación muy estrecha con el interés del Estado y la comunidad.
- ❖ Los valores deben interaccionarse entre ellos y con los otros aprendizajes.
- ❖ Deben promover visiones interdisciplinarias, globales y complejas que permitan la comprensión de fenómenos difíciles de explicar desde la parcialidad disciplinar.
- ❖ Deben ayudar a la toma de decisiones, mejorar la autonomía personal y la capacidad de diálogo, así como

también potenciar el razonamiento y la reflexión, el sentido crítico, la empatía, la implicación y la responsabilidad.

- ❖ Su finalidad debe estar dirigida hacia la construcción de un pensamiento social crítico, logrado mediante la reflexión y el cambio de actitudes y comportamientos.
- ❖ Los ejes transversales, vistos como contenidos que implican el medio social y natural, presentan una gran complejidad que viene determinada por el carácter dinámico de la sociedad, por su fuerte contenido en valores, por la multicausalidad y a veces por la lejanía en el espacio y el tiempo de la explicación de su dinámica.

Para hacer posible la implementación de la transversalidad en la práctica, los ejes transversales deben impregnar y estar presentes en todo el currículum, convirtiéndose en el núcleo de toda actuación educativa y en el centro de la práctica docente.

El enfoque transversal que se propone en el currículum de la educación básica venezolana considera cuatro ejes en la primera etapa: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores y Trabajo; el eje Ambiente se incluye en la segunda etapa de la educación básica. En el Modelo Curricular para el nivel de Educación Básica (1997) se señala explícitamente que los ejes “...constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente en todos los componentes del currículum ...” Con ello se pretende lograr una transversalidad que se aplique tanto horizontal como verticalmente en el currículum, sirviendo así como instrumento para dar continuidad y coherencia a todo el sistema.

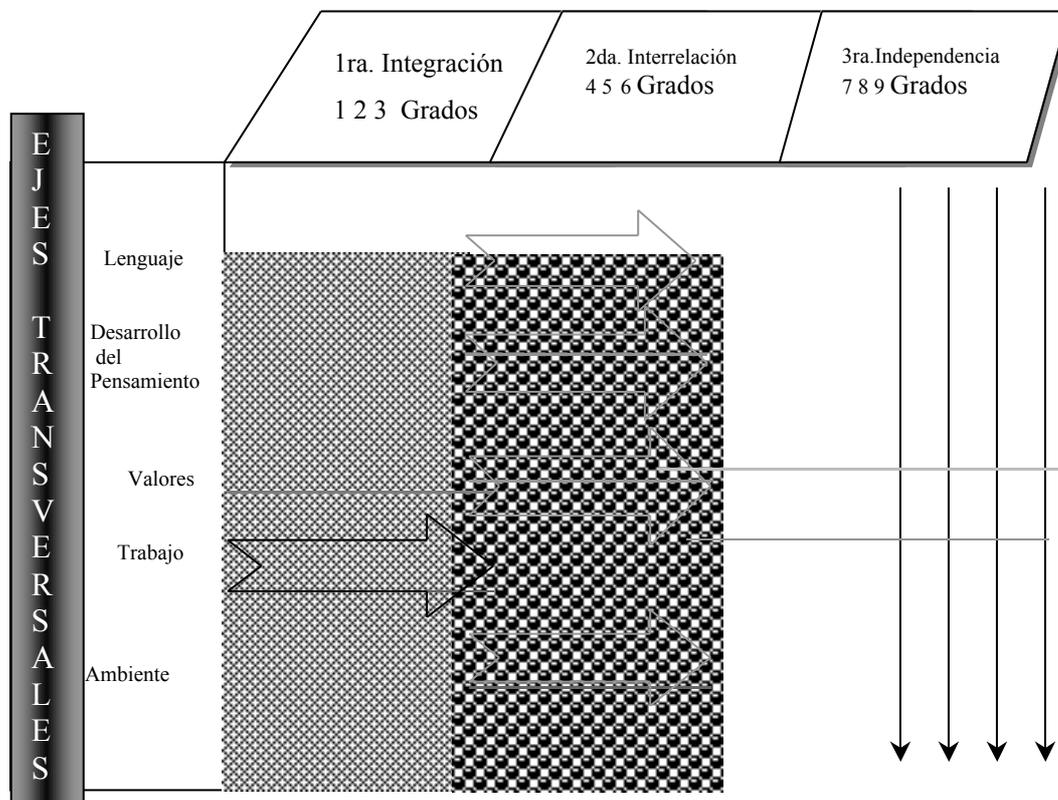
Es importante destacar que la primera etapa de la educación básica (de primero a tercer grado) es un período donde los ejes transversales y las disciplinas del saber aparecen totalmente integrados. Por esta razón se le conoce como una etapa de integración. En este caso los ejes transversales no tienen una epistemología propia, ni un espacio determinado en el diseño; se desarrollan en el contexto de áreas del conocimiento.

En la segunda etapa (de cuarto a sexto grado) los ejes continúan integrados con las áreas del conocimiento. En este período las disciplinas comienzan a tomar carácter y naturaleza propia, los ejes transversales y los temas para los proyectos que surgen en el diario acontecer de las comunidades, aparecen entrelazados a las áreas. Esta etapa se reconoce como un período de interrelación.

La tercera etapa (del séptimo al noveno grado) se propone como una etapa independiente, donde se plantea el reto de disminuir el número de asignaturas y de continuar con el enfoque interdisciplinario en lo referente al saber y al hacer. Así mismo, en esta etapa se diseñan los contenidos de los ejes transversales como horas de formación en el área del ser con el propósito de fortalecer la convivencia en democracia, los valores universales y culturales, la prevención en materia de salud y otros problemas de actualidad de cuya solución depende el disfrute de una vida mejor.

A continuación, presentamos un cuadro en el que se indica el diseño de la transversalidad en el currículo nacional venezolano en el que podemos observar como se refleja en las áreas disciplinares y la manera en que se implementa en cada nivel.

CUADRO N° 2



1: Lengua y Literatura 2: Matemáticas 3: Ciencias de la Naturaleza y tecnología 4: Ciencias Sociales 5: Educación Estética
6: Educación Física.

Dimensiones, indicadores y alcances de los ejes transversales en el currículum de la educación básica venezolana:

Los ejes transversales se constituyen, entonces, en guías para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de los conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Es importante acotar que la transversalidad no niega la importancia de las disciplinas sino que hace

imprescindible la revisión de las estrategias didácticas tradicionalmente aplicadas en el aula, con el propósito de alcanzar una educación significativa y acorde con la realidad a partir de la conexión entre los conceptos, procedimientos, actitudes y los problemas éticos, morales y sociales a que debe hacer frente. En consecuencia los ejes transversales no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científica, humanística y ético moral de un ser humano cónsone con los cambios sociales y culturales que se suscitan en el mundo de hoy. (Ledezma, 2001)

Lo antes expuesto permite observar que los ejes transversales no son abstracciones que se han de convertir en nuevas disciplinas a “aprender”, sino una dimensión curricular dinámicamente relacionada con cada área, que a su vez las relaciona entre sí y con la realidad vivida fuera del aula. Por consiguiente deben “impregnar” la totalidad del diseño curricular, es decir, deben ser tenidos en cuenta y necesitan hacerse presentes en:

- ❖ Los objetivos de la educación.
- ❖ El proyecto pedagógico de plantel y de aula.
- ❖ Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la reforma venezolana, los ejes transversales están presentes como “los contenidos educativos, o capacidades básicas, que, por su naturaleza, se hacen presentes y son imprescindibles en todos, y en cualquier tipo de proceso de aprendizaje.”(González Lucini op cit: 135). Entre éstos tenemos al Lenguaje, al Desarrollo del Pensamiento y Valores.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan como implicación de los ejes transversales en el Currículum Básico Nacional, son los siguientes:

Lenguaje. Por ser la lengua el instrumento fundamental e imprescindible en el desarrollo de cualquier proceso de aprendizaje y de conocimiento de la realidad. Promueve la integración de todas las áreas curriculares desde el punto de vista de que la lengua es un instrumento esencial en el desarrollo del proceso de aprendizaje en general y más aun el escolar.

Desarrollo del pensamiento. Capacidad que resulta imprescindible para el libre desarrollo de la personalidad y que permite la creación de ámbitos de participación activa, consciente y responsable en la construcción de tanto el futuro individual como el comunitario. Este eje transversal está íntimamente ligado con el eje lenguaje.

Los **ejes Lenguaje y Desarrollo del pensamiento** tienen entre sus objetivos dotar a los alumnos de las “*capacidades necesarias para interpretar la realidad y para poder actuar sobre ella*”(C.B.N. 1997). Capacidades que se pueden alcanzar a través del aprendizaje de los contenidos propios de las distintas áreas académicas; pero que para su asimilación práctica requieren de aprendizajes más globales e interdisciplinarios como pueden ser la capacidad de comprensión y de expresión, la capacidad para procesar información que conlleva a la toma de decisiones y a la resolución de problemas, entre otras.

Como ya hemos precisado, nuestro interés en este trabajo está centrado en la lectura, como parte del eje transversal lenguaje, y su enseñanza en la escuela. Por lo tanto, nos parece pertinente hacer aquí una breve referencia a la lectura como ente globalizador y transversal de los aprendizajes y la relación entre la lectura y el paradigma científico basado

en los postulados de la teoría de la complejidad. En relación con los estudios que se han realizado sobre el paralelismo entre la teoría del caos o de la complejidad y los nuevos enfoques teóricos sobre la lectura, Dubois (1998:189 y sgts) indica que las primeras referencias que ella tiene sobre el tema se remontan a varios trabajos de Cónstense Weaver publicados entre 1983 y 1995. En estos trabajos “*Weaver toma principios básicos desarrollados por la ciencia moderna (el universo como organismo, la realidad como proceso, la definición y redefinición de entidades a través de transacciones, el de la inseparabilidad entre causa y efecto en el tiempo, entre otros) y analiza cómo se reflejan las nuevas concepciones en la lectura*”. Las concepciones de Weaver sobre la lectura responden a los siguientes principios:

✦ No hay separación aguda entre observador y observado, entre lector y texto, entre lector/texto y contexto.

✦ El todo (universo, texto, oración) no es meramente la suma de sus partes identificables en forma separada.

✦ El significado es determinado a través de transacciones (entre el observador y lo observado, entre lector y texto, entre lector/texto y contexto, y entre elementos textuales dentro y a través de varios niveles)

✦ La lectura, al igual que el universo es básicamente un proceso. (Weaver en Dubois, 1998).

Siguiendo estos postulados, en estrecha relación con los propuestos por Hayles (ver pag. 14 y sgts), la lectura es considerada, no como un acto pasivo, individual y lineal en el que el lector y el texto no establecen relación alguna, salvo de dependencia entre el lector que busca la información, el conocimiento o el placer y el texto que lo posee. Bajo la óptica de la teoría de la complejidad el lector pasa a ser agente activo en el proceso de comunicación y se crea una relación de interacción entre el

autor, texto y lector. La realización de un texto escrito como transmisor de significados depende del establecimiento de una “transacción” entre el lector y el texto, se establece entonces, una interdependencia entre ambos. La lectura se convierte en un proceso en el que el todo no es el resultado de la suma de las partes que intervienen en el proceso. En el capítulo II presentamos una revisión teórica sobre el concepto de lectura y los procesos que implica.

Valores. Construir un sistema de valores compartidos es construir la propia vida y el entramado social, es hacer descubrir y redimensionar la existencia, abrir horizontes positivos para construir los propósitos y proyectos personales de vida.

Trabajo. Internalizar el trabajo de calidad como una realidad y como un valor esencial para la existencia, como fuente de recursos y actividad necesaria para el desarrollo de la comunidad y del país. El trabajo es considerado como una realidad cotidiana de altas exigencias tecnológicas y muy vinculado a una realidad global. Este eje transversal está íntimamente ligado al eje valores.

Ambiente: El que, a su vez está sistematizado en cuatro dimensiones: Dinámica del ambiente, Participación ciudadana, Valores ambientales y Promoción de la salud integral.

Puesta en práctica de los ejes transversales:

En el Currículo Básico Nacional, se contemplan dos niveles para la planificación del currículo sustentado en los ejes transversales. Los Proyectos Pedagógicos de Plantel (PPP) y los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA). Los primeros “*constituyen el corazón de la política educativa,*

el núcleo para el fortalecimiento de la gestión, la real concreción de todas las acciones pedagógicas”(ME, 1997:11). Con los PPP se busca promover mayores niveles de autonomía de la escuela y darle un sentido de responsabilidad y compromiso con su labor. Se desea que la escuela, como unidad básica del sistema educativo, diseñe y ponga en práctica, partiendo de un diagnóstico en el que se identifiquen sus fortalezas y debilidades, su propio proyecto pedagógico de plantel. Con el PPP se desea *“fomentar las acciones colectivas, el trabajo en grupos y la interacción entre todos los actores que conforman la escuela, a fin de transformar progresivamente a la institución escolar en una verdadera comunidad, es decir, en un grupo de ciudadanos con metas comunes en relación a la enseñanza, el aprendizaje, al escuela, la comunidad y la sociedad”*(CBN:104) El proyecto se elabora, entonces, con el consenso de los diferentes entes que conforman la comunidad educativa. Se registran las metas, objetivos, estrategias y acciones orientadas a transformar las prácticas pedagógicas del plantel y tiene el propósito de mejorar los resultados de la gestión escolar. El PPP sirve de elemento cohesionador de la labor y metas escolares y como guía en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Aula.

Además de la ventajas prácticas que pueda traer la elaboración y escritura de los PPP y los PPA para la escuela y la concreción de la transversalidad en el aula y su extensión hacia la comunidad, estos se presentan como un elemento valioso para la investigación, reflexión y crítica sobre la realidad educativa, ya que proveen documentos en los que se plasman los objetivos, metas y fundamentos teóricos que guían la actividad de la escuela. Así los PPP y PPA se convierten en parte de la historia de la escuela y sus integrantes. A través de estos dos elementos se crea un nexo integrador entre la escuela, la comunidad, los maestros y sus alumnos que a su vez debe ser coherente con las exigencias y planteamientos del Currículo Básico Nacional. Los PPP y PPA se evalúan

y reelaboran todos los años para adecuar a la escuela a la realidad cambiante y necesidades de la comunidad a que sirve y a las de un mundo globalizado que influye directamente en la actividad diaria de los seres humanos.

El Proyecto Pedagógico de Aula (PPA), se define como *“un instrumento de planificación didáctica sustentado en la transversalidad que implica la investigación, propicia la globalización del aprendizaje y la integración de los contenidos en torno al estudio de situaciones, intereses o problemas de los niños relacionados con su contexto social natural”* (CBN, 105). En las aulas en las cuales se desarrollan proyectos se incorporarán las necesidades e intereses de los estudiantes en consonancia con el PPP. Los PPA girarán en torno a uno o varios temas de interés de los alumnos y servirán de elemento integrador de las diferentes áreas académicas que implique el proyecto. (ver en anexos PPA de algunos maestros observados). Los PPA sirven como puente entre lo científico o académico y lo cotidiano – los conocimientos y creencias que los alumnos traen al aula- y posibilitar un acercamiento desde la escuela a los temas de interés de los alumnos y de la realidad de su entorno y conectarlos con los conocimientos científicos y con la realidad del mundo como un todo.

Los PPA sirven como puerta de entrada al mundo académico sin menospreciar la realidad y creencias de los niños y niñas con una realidad específica y con necesidades y expectativas propias. *“ Los PPA en manos de los docentes explicitan las estrategias más adecuadas de intervención pedagógica, determinan los alcances de los ejes transversales, las competencias, los contenidos, las actividades y medios a se utilizados. Además, permiten una evaluación comparativa de lo planificado, en relación con el proceso de desarrollo del proyecto y los aprendizajes construidos por los alumnos”*(CBN: 105)

SEGUNDA PARTE

Introducción

IV.- La lectura como eje transversal: instrumento para el desarrollo del pensamiento y clave para los aprendizajes.

Importancia de la lectura en un mundo complejo y cambiante.

V.- La comprensión de la lectura y sus estrategias

Estrategias de autorregulación o metacognitivas.

Estrategias para activar los esquemas.

Las secuencias textuales y su importancia para la comprensión de la lectura.

VI.- La intervención docente y el aprendizaje de la lectura.

Introducción

Tal como hemos visto en los capítulos anteriores, la globalización económica y del conocimiento, el surgimiento y aceptación por parte de la comunidad científica de la teoría de la complejidad, y por ende de su metodología para estudiar y explicar los objetos complejos; son antecedentes de la transversalidad como práctica pedagógica. Como hemos mencionado en la reforma del Currículo Básico Nacional de Venezuela la transversalidad se materializa a través de la implementación de cinco ejes transversales que sirven de sustento y entramado para concretar las diferentes disciplinas y áreas que componen el currículo de cada nivel y grado.

En este trabajo estamos interesados en el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura. Nos hemos decantado por la lectura porque a nuestro entender se presenta como la puerta de entrada a las otras tres dimensiones

del eje y permite crear un puente de enlace con los otros ejes y con las áreas y disciplinas. La escuela como transmisora y transformadora de la cultura se apoya en la lengua escrita para realizar la mayor parte de su labor y de allí que la comprensión de textos escritos sea un factor fundamental. La lectura es, entonces, un puente entre la comprensión y la producción de textos escritos y entre las disciplinas.

En esta segunda parte del marco de referencia haremos una revisión de los fundamentos de la lectura como eje transversal, una revisión sobre la lectura y las estrategias de comprensión y, por último un apartado sobre la intervención docente y el aprendizaje de la lectura.

IV. La lectura como eje transversal: instrumento para el desarrollo del pensamiento y clave para los aprendizajes en todas las áreas.

En los Programas de Estudio de Educación Básica venezolana se indica que la inclusión del Eje Transversal Lenguaje en el diseño “*obedece a su importancia para la vida y la formación integral del individuo como ser social ubicado en un contexto cultural determinado. Asimismo, obedece a un contexto educativo donde se observan deficiencias alarmantes en el uso del lenguaje. Así lo reflejan los resultados de los egresados de educación básica quienes no poseen las destrezas necesarias para la correcta utilización y comprensión del lenguaje oral y escrito, lo que amerita una atención de esta problemática desde las distintas áreas académicas del currículo.*”(C.B.N.1997:14)

En este sentido, diversas instituciones e investigadores individuales han realizado estudios que ponen de manifiesto las principales debilidades del sistema educativo venezolano. Un ejemplo de estos estudios es el realizado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA (Elley:1992) entre los años 1990 y 1991. En el estudio participaron 32 países de todo el mundo y la población estudiada comprendía alumnos de entre 9 y 9,11 años y alumnos de entre 14 y 14,11 años. Todos los países en desarrollo mostraron tendencia hacia logros bajos en comparación con las naciones industrializadas. En el caso de Venezuela, en el grupo de nueve años, Venezuela obtuvo una puntuación del 35 al 40% de respuesta correctas; casi una tercera parte de los estudiantes puntuaron en niveles de riesgo o por debajo, lo que indica, según este estudio, “*virtualmente un estatus de no lectores. Los estudiantes de catorce años obtuvieron una puntuación un poco mejor , pero Venezuela sigue*

considerada entre los países con logros relativamente bajos. En el estudio se reporta que “el nivel de éxito venezolano estaba todavía muy por debajo de lo esperado” (Elley, 1992:8). Elley ubica a Venezuela entre los países con niveles más bajos no solo en comprensión lectora sino de indicadores de hábitos y motivaciones hacia la lengua escrita.

Serrón (1999:20) indica que la *“baja calidad educativa ha significado un incremento del indefinido “analfabetismo funcional”*, con lo cual los índices generales son mucho más que alarmantes”. En el informe final del IES *“ Los Maestros en Venezuela: Diseño de Carrera e Incentivos Institucionales”* (2000) se indica que los maestros y estudiantes de educación catalogan como de calidad regular su formación en rubros relacionados con la práctica del oficio, en especial en *“el área de lengua (métodos para enseñar a leer y para enseñar a comprender lo leído).”* Lo cual ratifica, según este estudio, *“las dificultades para aprender a leer que tienen los niños de primer grado y las grandes dificultades que tienen los alumnos de los demás grados para comprender lo que leen según los diagnósticos realizados en el país”* (IES, 2000:48).

Fraca indica que la educación venezolana atraviesa por momentos de gran incertidumbre e indefinición y que *“dicha situación se refleja en todos los niveles educativos en un bajo, si no deficiente uso de la lengua, específicamente en los referente a la comprensión y producción de materiales escritos.”* (2000:1)

En vista de esta situación, el eje transversal lenguaje tiene en la reforma venezolana una importancia trascendental; y de hecho, ha de convertirse en una dimensión curricular a tener en cuenta y a potenciar en todas las áreas del currículum, no solamente porque constituye uno de los aprendizajes sistemáticos fundamentales a desarrollar a través del área de

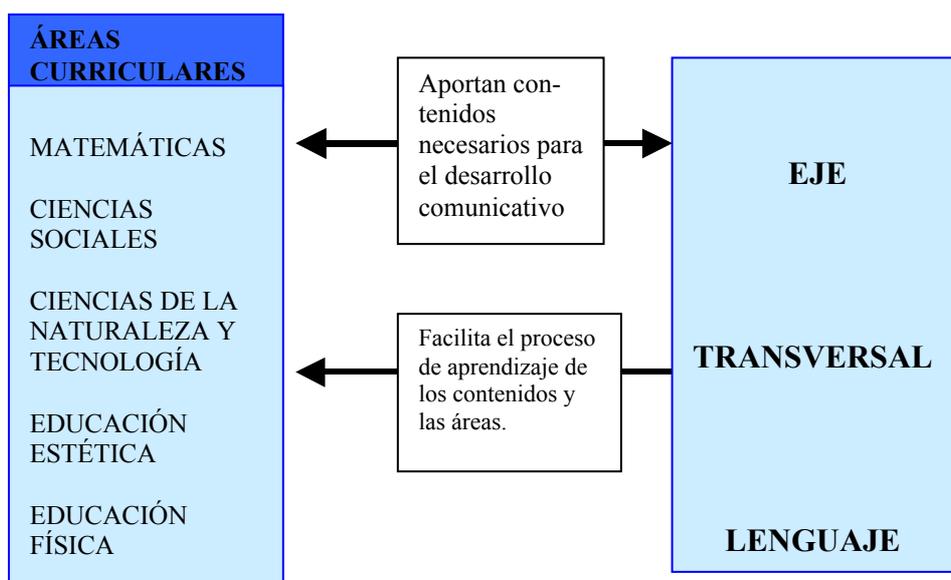
lengua y literatura, sino por su carácter de medio de expresión del conocimiento, ideas y pensamientos y por su condición de herramienta indispensable para el aprendizaje. En tal sentido Ledezma y Pinto (1999:19) señalan que en el Curriculum Básico Nacional se ha incorporado el lenguaje “*como instrumento fundamental para desarrollar cualquier actividad de aprendizaje; o para experimentar cualquier proceso referido al conocimiento de la realidad*”. Más adelante afirman que “*el dominio del lenguaje facilita y apoya el aprendizaje en el resto de las áreas, sobre todo en lo que se refiere a los procesos de la comprensión y de la expresión*” (op cit:20).

En todas las actividades académicas se hacen imprescindibles los procesos de comunicación oral y escrita, los cuales fundamentan la estrecha relación que existe entre el dominio del lenguaje y el progreso experimentado por el estudiante en su proceso de aprendizaje. Esta relación entre el lenguaje y las otras áreas del conocimiento se puede considerar desde dos perspectivas complementarias: el eje transversal lenguaje y el área de lengua y literatura, los cuales facilitan el proceso de aprendizaje de las demás áreas al proporcionar el instrumento que vehicula y hace posible la transmisión y adquisición de conocimientos, y las áreas académicas aportan contenidos sin los cuales el desarrollo comunicativo se torna vacío y descontextualizado. En este sentido Jorba y otros (1998:100) consideran que “*millorar la producció i comprensió de textos és la millor manera de progressar en els aprenentatges específics*”. Asimismo, afirman que debido a su importancia en el proceso de construcción del conocimiento se deben “*considerar les habilitats lingüístiques com una part indestriable del procés d’aprenentatge de les àrees de coneixement*” (op cit:118)

En cuanto al área específica que nos ocupa en este trabajo, el aprendizaje de estrategias de lectura como herramienta cognitiva indispensable para la adquisición de conocimientos a través de textos escritos, el eje transversal lenguaje se presenta como un medio óptimo para enseñar y desarrollar tales estrategias. La enseñanza de estas estrategias en cursos específicos para ello no es recomendable ya que la transferencia a otras áreas y la continuación de la aplicación de los aprendizajes en situaciones posteriores se hace muy difícil. En este sentido Pressley, et al. (1992:105) afirman que “ *we believe that elementary, middle-school and high-school would be much better off with processing instruction that is integrated with regular curriculum and distributed across the content areas...*”

A continuación presentamos un cuadro resumen de la relación existente entre el eje transversal lenguaje y las áreas académicas:

CUADRO N° 3



Desde la perspectiva de la comprensión del lenguaje escrito, uno de los mayores obstáculos que se encuentra a la hora de desarrollar los contenidos de las disciplinas es, sin duda, la dificultad que presentan los alumnos en la interpretación de textos escritos, esquemas, diagramas y mapas, entre otros; en el reconocimiento de las ideas principales y las secundarias dentro de un texto; en la comprensión de vocabulario nuevo o de conceptos de propios de cada área.

Además, en las actividades académicas se necesita recurrir con frecuencia a procedimientos que, en realidad, son puramente lingüísticos, como son la realización de entrevistas, la confección de cuestionarios, el uso de la biblioteca, la lectura de prensa, la realización de esquemas, la consulta de documentos diversos y la elaboración de informes, para sólo nombrar algunos. Esta situación se agrava, en el caso de Venezuela, porque en el currículo básico tradicional la lectura como objeto de estudio formal tiene un espacio bien definido en el último nivel del preescolar y en primer grado. *“De allí en adelante se considera que el alumno debe haber aprendido a leer y que está listo para usar ese saber con la intención de procesar información y con la intención de recrearse.”* (Palencia, 1999:106) Nada más lejos de la realidad, los resultados de las pruebas de comprensión y de los niveles de deserción y de repitencia nos indican que esto no es cierto.

Para ayudar a superar este obstáculo en la formación básica, el eje transversal lenguaje en su dimensión curricular **comprensión** en el C.B.N. tiene como propósito que el alumno:

“Aprecie la lectura como instrumento para obtener información y como medio para ampliar el conocimiento del mundo que lo rodea.

Disfrute de la lectura como medio de recreación.

Valore la importancia de prestar atención al contenido del mensaje oral.

Aprecie la importancia del seguimiento de las normas e instrucciones al compartir actividades lúdicas o laborales.

Aprecie la importancia de la lectura de materiales propios del lenguaje no verbal: mapas, gráficos, imágenes, ilustraciones, señales de tránsito.

Tome conciencia de los procesos de la comprensión escrita.” (1997)

Para alcanzar tales metas, se hace especial hincapié en el desarrollo de la lectura, tanto en el área de lengua y literatura como a través del eje transversal lenguaje en todas las áreas del currículo. Este hecho contribuye a la organización de actividades que favorezcan la participación del niño en procesos de observación, análisis, síntesis, comparación, clasificación, inferencia, parafraseo y anticipación entre otros. Ello hará que el proceso de aprendizaje sea una actividad dinámica que gira alrededor del alumno y que dota de herramientas y capacidades para afrontar nuevos retos. De esta manera se pretende que la lectura esté presente en todas las áreas, disciplinas y actividades a lo largo del currículo y durante toda la instrucción básica y, que los maestros asuman la enseñanza de las estrategias y particularidades propias de la comprensión de textos escritos de las diferentes disciplinas en cada una de sus clases.

Siguiendo a Rosenblatt (1988:4 citada por Dubois, 1998) el acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un momento particular y en un contexto también particular. Es en virtud del acto de lectura que alguien adquiere el carácter de lector y es a través de ese mismo acto que el texto adquiere significación. Además en esa

transacción que es la lectura entran aspectos propios del lector como sus sentimientos, conocimientos previos sobre el texto escrito y sobre el mundo, entre otros, que son vitales para la construcción del significado. *“El significado no reside ya hecho en el texto ni en el lector. En esa transacción, lector y texto se condicionan recíprocamente y dan lugar al significado que se crea y recrea una y otra vez en diferentes momentos y en diferentes circunstancias”*(Dubois, op cit)

El papel del lector es, a partir de lo antes expuesto, siempre activo ante cualquier tipo de texto. Para comprender lo que lee, el lector pone en marcha un proceso en el que la transacción entre el texto y él o ella supone la relación de símbolos verbales con sensaciones, imágenes, ideas, sentimientos asociados de una manera especial en virtud de las experiencias de cada lector en particular. (Dubois:1998)

La lectura es un proceso complejo e interactivo que se establece entre el lector y el texto. Para comprender un texto escrito el lector ha de poner en funcionamiento estrategias cognitivas y metacognitivas que le guíen y hagan posible la comprensión. En este sentido, podemos considerar el proceso lector como una cuestión de solución de problemas. Para Dehn (1986 citada por Klerk y Simons 1989:23) *“el tratar de identificar el significado de una simple palabra es un problema, como también lo es el tratar de comprender lo que un escritor nos está comunicando”*.

Importancia de la lectura en un mundo complejo y cambiante.

Como ya hemos mencionado “aprender a aprender” es un principio clave de la educación actual y uno de los principios psicopedagógicos que sustentan la reforma del currículum básico nacional de Venezuela.

En un mundo complejo y donde los cambios se realizan a velocidades de vértigo, en el que el conocimiento se cuestiona y pone a prueba constantemente, cambia o se incrementa como en ninguna época anterior, en el que la disponibilidad de información es inmediata en cualquier parte del mundo, se hace imposible que nuestros niños y jóvenes puedan aprender en la escuela todos los conocimientos que necesitarán en su vida futura, por lo que es preciso que la escuela les dote de las herramientas y habilidades necesarias para buscar y manejar información y que les capacite para seguir aprendiendo de manera autónoma. El estudiante debe aprender a buscar, seleccionar, analizar e integrar en sus esquemas cognitivos la información que necesite para desenvolverse con éxito y mantenerse al día tanto en su trabajo como con lo que sucede en la sociedad en general. *“Para que un trabajador sea interesante para un patrono, debe ser muy instruido, flexible, capaz de encontrar problemas y solucionarlos y, no por casualidad, capaz de desempeñar otras funciones o incluso otra actividad profesional si su puesto actual se quedara anticuado”* (Gardner, 2000:49) Dentro de este panorama la comprensión de textos escritos se convierte en una herramienta básica e indispensable no sólo para el estudiante sino para todos los ciudadanos pues la lectura - nos referimos no sólo a la lectura de libros en el término convencional sino de la información que recibimos por medios tan variados como internet, correo electrónico, la publicidad escrita, etc,- representa aún el medio más utilizado para transmitir y recibir información.

En un mundo laboral altamente exigente y cambiante que exige de sus empleados un alto nivel de instrucción no podemos negar la importancia de aprender en la escuela determinados contenidos que resultan imprescindibles para construir o reconstruir más conocimiento; pero tan importante, o quizás más aún, es que el estudiante adquiera los procedimientos y estrategias que le permitirán continuar aprendiendo

durante toda la vida y de manera autónoma. “Aprender a aprender” significa entonces aprender estrategias de aprendizaje que permitan el acceso e integración de la información y el control y la evaluación del aprendizaje.

Como hemos apuntado, comprender e integrar los nuevos conocimientos de un texto escrito en los conocimientos previos de un individuo no es tarea sencilla por lo que requiere de su enseñanza y práctica en la escuela. La complejidad del proceso lector que requiere la interacción de varios tipos de representaciones – gráficas y verbales - no se puede dejar al azar.

Una de las metas de la reforma del currículum nacional venezolano es la de lograr que los estudiantes se conviertan en aprendices estratégicos; que hayan desarrollado y concienciado sus capacidades para observar, evaluar, planificar, controlar, entre otras, sus propios procesos de aprendizaje.

Creemos que la enseñanza y puesta en práctica de las estrategias de lectura es un marco ideal para el logro de la meta de enseñar a “aprender a aprender”. La lectura es el medio más usado en la escuela y en la vida profesional para la adquisición de información, es el vehículo por excelencia del conocimiento; en la escuela y durante toda la actividad académica la lectura es el principal punto de acceso a las diferentes áreas del conocimiento o disciplinas, quien no esté en capacidad de comprender lo que lee estará en franca desventaja ya que tendrá limitado su acceso autónomo a los textos escritos.

Para alcanzar esta meta es imprescindible que los maestros(as) modifiquen su visión de su labor como docentes, ya no es pertinente que sean transmisores de conocimiento sino coadyuvantes en la adquisición de destrezas y habilidades para la obtención y manejo de información. *“Cambiar la cultura del aprendizaje, tal como lo demandan los nuevos*

*productos culturales que deben adquirir los aprendices (...) requiere generar y consolidar nuevas formas de aprendizaje, dirigidas más a construir reflexivamente el conocimiento que asociar o reproducir conocimientos ya elaborados. (...) Esta nueva cultura del aprendizaje debe, para ser real, **desarrollar estrategias de aprendizaje** acordes con estas metas” (Pozo, 1996:307).*

El conocimiento y control de las estrategias implicadas en la comprensión de textos es de vital importancia en un proceso que se considera propio del estudiante y no del profesor, en el que el protagonismo lo tiene el aprendiz y donde las funciones de controlador y evaluador están asignadas en gran medida al sujeto que realiza el aprendizaje y no en quien lo “dirige”. Así se busca que los niños y jóvenes aprendan a aprender y sigan haciéndolo de manera autónoma por el resto de sus vidas.

Podemos, entonces concluir que a través del eje transversal lenguaje en nuestro caso, en su dimensión lectura, el maestro puede y crear las condiciones necesarias para que el alumno vaya, progresivamente, tomando control de su propio aprendizaje y que éste sea cada vez más significativo al vincularlo a las diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. El aprendizaje e internalización de estrategias para la comprensión de textos escritos, su transferencia a otras lecturas y su adaptación a las diferentes áreas académicas no es una tarea sencilla que pueden asumir todos los aprendices de manera espontánea, todo lo contrario, requiere de la guía y supervisión del maestro. Ante tanta complejidad es demasiado arriesgado pensar que los alumnos aprenderán a aprender por su propia cuenta. (Gargallo, 2000:1

V.- La comprensión de la lectura y sus estrategias.

Como ya hemos mencionado, la transversalidad se implementa en el Currículo Básico venezolano con el propósito de resolver algunos de las deficiencias más graves de la educación básica del país, al formar a los alumnos no solamente en el área del **saber** sino también y fundamentalmente en las áreas del **ser** y del **hacer**. Se busca alcanzar una educación más humanística en la que se potencien las actitudes y los procedimientos y no sólo los conocimientos teóricos correspondientes a las disciplinas que conforman el currículo como se ha venido haciendo en una escuela de corte típicamente positivista. En este sentido Gardner (2000:130) señala que “..*hoy en día, quizá tenga más valor la resolución de problemas, la metacognición, la adaptación a los cambios en el mundo laboral*” frente a la mera acumulación de conocimientos.

Coincidiendo con esta línea de pensamiento, entre las funciones de los ejes transversales presentes en el Currículo Básico Nacional se encuentran la contribución al desarrollo integral de las personas mediante el principio de acción y reflexión; la promoción de visiones interdisciplinarias, globales y complejas que permitan la comprensión de fenómenos difíciles de explicar desde la parcialidad disciplinar; ayudar a la toma de decisiones, potenciar la autonomía personal, el razonamiento, la reflexión, el sentido crítico y la responsabilidad.

En el Currículo Básico Nacional, el eje transversal lenguaje está considerado como de trascendental importancia para el desarrollo de integral del niño y del adolescente. En el Cuaderno para la reforma educativa venezolana dedicado a el lenguaje como eje transversal (ME. s/f:5) se establece claramente que “*El lenguaje no sólo constituye uno de*

los aprendizajes sistemáticos fundamentales que los alumnos y las alumnas han de desarrollar a través de un área específica, sino que, además, ha de ser una dimensión curricular a tener en cuenta y a potenciar en todas las áreas, es decir, en todas las actividades y en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realicen en el aula” Para lo cual el maestro ha de crear ambientes propicios y de diseñar estrategias didácticas que estimulen la potencialidad comunicativa de sus alumnos ya que, desde esta perspectiva el lenguaje está considerado *“como el instrumento fundamental para desarrollar cualquier actividad de aprendizaje, o para experimentar cualquier proceso referido al conocimiento de la realidad”*(op cit:19). De allí que en todas las actividades académicas se ponga en juego y se hagan imprescindibles los procesos de comunicación oral y escrita, tanto desde la perspectiva de la producción como de la comprensión.

Creemos que a través de la enseñanza de la lectura como modelo del tratamiento global de la enseñanza, se puede crear un camino de entrada a las dimensiones de producción oral y escrita y de comprensión oral. La lectura se presenta en la escuela como el instrumento para tener acceso a los contenidos de las diferentes áreas y disciplinas y en base a la comprensión e integración de esos conocimientos creemos se pueden crear situaciones y ambientes propicios para la producción de textos orales y escritos y para el intercambio oral de conocimientos.

A partir de la gran cantidad de investigaciones en el campo educativo iniciados en la década de los setenta se desarrolló la visión de que *“el aprendizaje es un proceso social y cultural en el que el lenguaje desempeña un papel decisivo.”* (Lemke, 1997:15) La capacidad para comprender y expresar el lenguaje propio de las distintas disciplinas que

conforman el currículo escolar se adquiere o desarrolla paralelamente con el aprendizaje de los contenidos propios de las disciplinas. Lemke sostiene que *“El aprendizaje de la ciencia implica **aprender a hablar** en el idioma propio de ésta. Implica también utilizar este lenguaje conceptual tan especial al leer y escribir, al razonar y resolver problemas y durante la práctica en el laboratorio y en la vida cotidiana”*. Esta visión del uso y aprendizaje del lenguaje científico es extensible a otras áreas del conocimiento. El niño ingresa a la escuela con un gran dominio oral de su lengua materna que le permite comunicarse y responder a las necesidades de su entorno pero no así a las de las distintas áreas del saber, propias de la educación formal. Es, por lo tanto, tarea de la escuela ofrecerle las mejores condiciones posibles para que se apropie de estos lenguajes.

Antes de seguir adelante, consideramos importante hacer notar que cuando hablamos de la lectura no nos estamos refiriendo solamente a la lectura de la lengua escrita sino también de imágenes e ilustraciones, mapas, gráficos, señales, e-mails, etc. En la era de la información y la comunicación la comprensión de textos escritos no se puede ni debe limitar a la comprensión de la letra impresa sino que debe abrirse a las nuevas exigencias de una sociedad rodeada de infinidad de imágenes todas cargadas de significado.

Entendida la lectura desde esta perspectiva amplia podemos decir, con Solé, que la lectura es el instrumento que nos permite *“comprender e interpretar textos escritos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos”* y que *“contribuye de manera decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada”* (1992:18). Para Iser (1975 en Mendoza Fillola, 1998) *“Leer es, básicamente, saber*

comprender, y sobre todo saber interpretar las opiniones personales, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción. La lectura no es un acto de decodificación... sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto” Comprender un texto implica, entonces, un proceso complejo y activo por parte del lector con el objeto de entrar o penetrar en su significado. Para comprender más claramente los aspectos que entrañan la comprensión de textos escritos presentaremos los aspectos que, desde el punto de vista teórico, se han de tener en cuenta durante el proceso. Pero no debemos olvidar que este es un artificio metodológico ya que la lectura es un actividad interactiva, no lineal y global en la que los objetivos y estrategias se aplican siguiendo un plan estratégico del lector que dependerá de su propia comprensión y necesidades.

Sánchez Miguel (1993) indica que para comprender un texto se han de alcanzar los siguientes objetivos:

- Construir las ideas que encierran las palabras del texto, esto es, construir con las palabras del texto ideas o proposiciones.
- Conectar las ideas entre sí, es decir, componer un orden o hilo conductor entre ellas.

Estos dos pasos componen el reconocimiento de la **microestructura**, o base del texto, que es el resultado de la unión del conocimiento de esquemas y el texto (Van Dijk, 19983:48). La base del texto representa el del texto en todos sus detalles; es el resultado de descubrir las ideas y de

establecer una conexión lineal entre ellas. La elaboración de la microestructura del texto no es una actividad lineal y sencilla, para ello el lector ha de poner en marcha un proceso analítico que va componiendo una tras otra las acciones, pero cuya regulación supone una jerarquización que guía las diferentes actividades. Más adelante trataremos con más profundidad estas actividades.

- Asumir y/o construir la jerarquía existente entre las ideas o la relación que podemos concebir entre esas ideas. Es lo que se denomina diferenciación o jerarquía en el valor de las ideas en el texto, esto es, la **macroestructura**. Una de sus funciones es la individualización de la información textual. Para Van Dijk (1983:52) es la reducción del texto a su mensaje comunicativo esencial. Entendemos la macroestructura como la reducción que el lector hace del texto a sus puntos esenciales.

- Reconocer la trama de relaciones socialmente aceptadas que articulan las ideas globales, esto es, reconocer la **superestructura**. Por superestructuras entendemos, siguiendo a Van Dijk (1983: 54) los esquemas para las formas textuales convencionales. Para él, el conocimiento de estas formas facilita el generar, recordar y reproducir macroestructuras. No todos los tipos de texto tienen tales formas convencionales, pero cuando existen parecen jugar un papel considerable en el proceso. La superestructura guía la elaboración de la macroestructura.

Es importante hacer notar que estos ámbitos no son lineales sino simultáneos y están guiados en cierto grado por los objetivos o finalidades del lector y por sus conocimientos previos.

En atención a los puntos antes expuestos, para alcanzar la comprensión del texto escrito se han de realizar una serie de actividades cuyos resultados producirán la microestructura y la macroestructura. Es importante hacer notar que estas actividades o estrategias no se llevan a cabo de forma lineal sino simultáneamente, por lo que es importante que se hayan automatizado algunas de ellas para facilitar centrar la atención en aquellas que exigen un nivel cognitivo mayor. Para autores como Carpenter y Just (1987), Van Dijk y Kintsch (1983) y Johnson-Laird (1983) en García Madruga y otros (1995:3) *“El resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional. Que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto”*. Por lo que leer supone no sólo captar lo expresado en el texto escrito, supone la construcción del pensamiento a partir del texto escrito.

Arriba hemos dicho que para comprender un texto se deben realizar una serie de actividades o estrategias, ahora bien, ¿qué entendemos por estrategias? De manera general, más adelante profundizaremos en el tema, seguimos la definición de Pozo quien las define como (1996:209) *“procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada”*. Como veremos más adelante la comprensión de textos escritos supone la aplicación autorregulada de estrategias y actividades que se aplican durante todo el proceso. Esto es, desde la decodificación de lo escrito hasta la creación de una imagen mental de lo expresado en ese texto y la integración de los nuevos conocimientos con los que ya se poseen, por lo que es necesario dominar una serie de estrategias que facilitan el proceso de comprensión y por ende de aprendizaje.

En el proceso de comprensión de textos escritos se pueden reconocer tres grandes niveles, que no son lineales sino dependientes de las necesidades y objetivos del lector, y que interactúan entre ellos (García Madruga, 1995; Van Dijk y Kintch, 1983):

1.- El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la codificación de los patrones de cada una de ellas y del acceso a su diccionario interno (lexicón) que le proporciona su significado.

2.- El lector debe contar con un analizador sintáctico que extraiga las relaciones gramaticales entre las palabras de cada oración.

3.- En el nivel de análisis semántico el lector de un texto debe estar en capacidad de inferir las relaciones semánticas entre los diferentes componentes de cada oración.

Cada uno de estos procesos implica una gran complejidad en sí mismos, la cual se ve aumentada por el hecho de que durante la lectura interactúan entre sí en forma paralela y se activan en el momento en que les llega alguna entrada, por incompleta o parcial que sea. Esta situación permite la evaluación y seguimiento de la actividad.

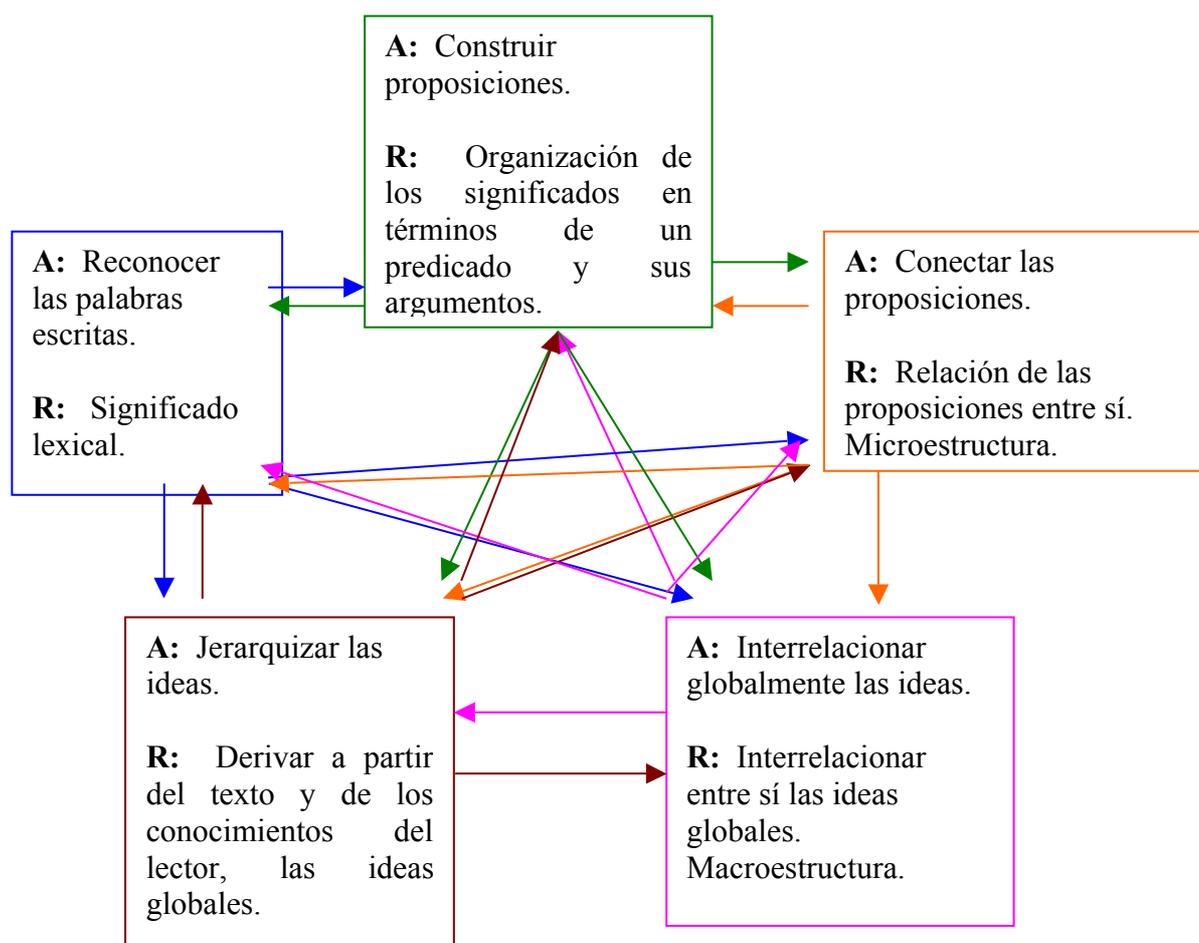
En resumen, tenemos que la comprensión de un texto no es posible sin la creación de una imagen mental de su significado. Esta imagen se construye⁵ mediante la **Microestructura** o base del texto y de la **Macroestructura** o representación semántica del significado global del mismo. Para crear la macroestructura el lector se apoya en las **Superestructuras** o estructuras esquemáticas socialmente aceptadas del texto. Su conocimiento permite reconocer la estructura del texto durante la lectura facilitándole así la comprensión y el recuerdo.

⁵ Siguiendo el modelo de Kintsch y Van Dijk 1983

A continuación presentamos el cuadro N° 4 donde se resumen las actividades o estrategias cognitivas y su resultado inmediato en la comprensión del texto escrito. El lector debe estar en capacidad de aplicarlas simultáneamente y de autoevaluar su avance en la comprensión (esto le permite retroceder en el texto o seguir avanzando). Recordemos que el proceso de lectura es un proceso activo en el que interactúan el texto y el lector, así los componentes del proceso van interaccionando en virtud de las necesidades del lector.

CUADRO N° 4

Actividades cognitivas y su resultado en la comprensión del texto



A: Actividad
R: Resultado

En este cuadro las flechas indican libertad de movimiento entre las diferentes actividades que realiza el lector, no indican desorden en el proceso sino la posibilidad que tiene el lector para controlar su comprensión y tomar vías alternativas, retroceder o avanzar en virtud de sus necesidades.

Hasta ahora hemos reseñado los aspectos de la actividad de lectura que se corresponden con lo que Sánchez Miguel (1993:47) denomina el *primer nivel de comprensión o comprensión textual*, que “*incluiría las proposiciones derivadas del texto junto con algunas inferencias - exclusivamente necesarias- que aseguran la coherencia local y global*”. Sin embargo, para que la comprensión se convierta en aprendizaje debe haber una segunda dimensión de la comprensión, o comprensión situacional, que consiste en “*construir un modelo sobre el mundo o situación que el texto describe*”(1993:47). El lector debe ser capaz de integrar los nuevos conocimientos o ideas con las que él ya posee. En esta etapa son de gran importancia los conocimientos previos pues constituyen la visión que el lector tiene de cómo es la realidad y que resultan determinantes para la construcción de la representación o modelo mental a partir de lo que se expresa en el texto leído. Hay que tener en cuenta que los esquemas mentales que los niños tienen son personales, responden a sus experiencias y por lo tanto pueden contraponerse con el propuesto en la teoría científica reflejada en el texto, lo que el maestro debe tener en cuenta para crear puentes entre una y otra representación y ayudar a la comprensión.

Para poder crear esta representación o modelo mental la memoria cuenta con los elementos de dicho modelo o por lo menos con los elementos para crearlo. Estos elementos se conocen como **esquemas o**

estructuras estables de conocimiento. En un principio, las investigaciones de Bartlett (1932) sobre los esquemas se centraron en demostrar su existencia y funcionamiento al demostrar que algunos resultados en particular podían interpretarse de la manera más apropiada a través de la existencia de los esquemas. El experimento de Bartlett consistía en pedir a sus sujetos que leyeran dos veces un cuento, que esperaran quince minutos y que luego recordaran su contenido. Además, se les pedía que reprodujeran el cuento luego de que hubieran pasado varias semanas o meses, sin volver a leer el cuento. Bartlett utilizó las desviaciones sistemáticas del texto original para probar la existencia de esquemas. Según Rumelhart y otros (1992:262), el concepto de esquema a lo largo de la historia ha estado rodeado de misterio. *“El uso que hace Bartlett (1932) ha sido ampliamente criticado por su vaguedad. Piaget (1952) utilizó el término esquema, pero era difícil alcanzar una interpretación coherente de las opiniones de Piaget sobre la materia. Durante la mayor parte de su historia, la noción de esquema ha sido rechazada por la corriente principal de los psicólogos experimentales, al considerarla demasiado vaga. Como resultado el concepto de esquema ha sido rehuido en gran parte hasta mediados de los setenta. En ese momento se revitalizó el concepto merced al intento de ofrecer una interpretación concreta más clara del esquema en términos de instrumentaciones de ordenador especificadas explícitamente o, igualmente, instrumentaciones del concepto especificadas formalmente.”*

Así tenemos que para Rumelhart, (1992) la idea de esquema es muy cercana a las de “esquemata” (Bobrow & Norman, 1975; Rumelhart & Ortony, 1977), “guiones” (Abelson, 1975; Schank, 1975; Schank & Abelson, 1975), “frames” (Minsky, 1975; Winograd, 1975), entre otros. Al nivel más simple, podemos decir que un esquema es la descripción de un

objeto complejo, situación, proceso o estructura. Un esquema es la reunión de conocimientos relacionada con un concepto y no una definición en el sentido formal de lo que encontraríamos en un diccionario. Una definición nos provee sólo con la información necesaria para diferenciar un concepto de otro mientras que un esquema contiene un cuerpo de conocimientos relacionados entre sí (Winograd, 1977:72).

Rumelhart (1984:2) define a la teoría de los esquemas como *“basically a theory about knowledge – a theory about how knowledge is represented and about how that representation facilitates the use of the knowledge in particular ways .”* De acuerdo con la teoría de los esquemas todo conocimiento está organizado en unidades y estas unidades contienen, además de información sobre el conocimiento, información sobre cómo debe usarse ese conocimiento. Los esquemas son, entonces, *“a data structure for representing the generic concepts stored in memory”*.(op cit) Es importante hacer énfasis en que la información contenida en los esquemas *“no son los objetos del mundo real, sino nuestro conocimiento socialmente compartido, convencional y cultural sobre dichos objetos, esto es, las estructuras mentales o representaciones.”* (Van Dijk, 1999:81)

Puente (1991:78) define al esquema como *“ un sistema de representación constituido por un conjunto (bloque) de conocimientos interrelacionados que interviene en los siguientes procesos: interpretación del dato sensorial (lingüístico y no lingüístico), recuperación de la información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de metas y submetas, ubicación y búsqueda de los recursos para la acción.”* Los esquemas recogen las regularidades que encontramos en las situaciones, objetos, acontecimientos, y/o hechos de nuestro medio.

La teoría de los esquemas concibe la comprensión de textos como un proceso de comprobación de hipótesis en el que el sujeto, a partir de los

indicios que proporciona el texto, genera esquemas-hipótesis que se evalúan contrastándolos con las ideas sucesivas hasta lograr una interpretación consistente. En este mismo orden de ideas, para Rumelhart (1980 en Hall, 1991:28) *“la teoría de los esquemas se refiere a cómo se almacena el conocimiento en la memoria, a la forma en que ese conocimiento es usado para la comprensión, para la adquisición de nuevos conocimientos y para recordar el conocimiento anterior”*.

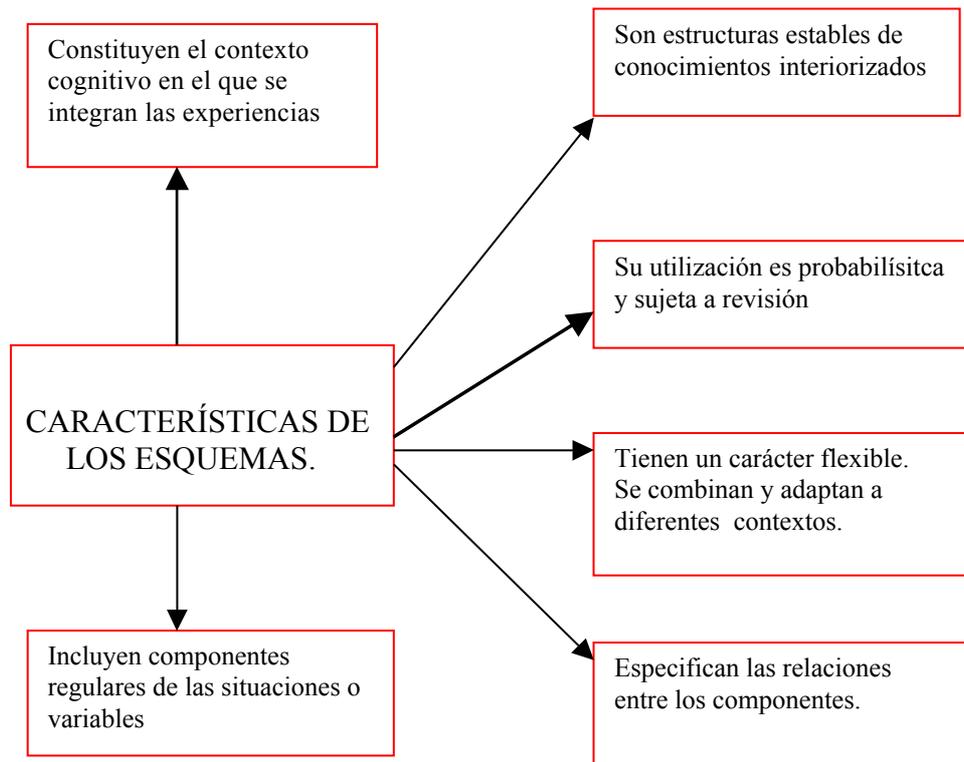
Rumelhart y Ortony (1977 en Puente 1991) plantean que los esquemas tienen cuatro rasgos característicos:

- 1.- Poseen variables (tienen una parte constante y una parte variable que depende del momento y del contexto en el cual el esquema es utilizado).
- 2.- Pueden encajar uno dentro del otro.
- 3.- Representan el conocimiento en todos los niveles de abstracción.
- 4.- Representan el conocimiento, no son definiciones.

Los esquemas son entonces, sistemas de representación de los objetos del mundo, no son esos objetos sino su representación (Van Dijk, 1999). Son unidades de conocimiento genérico y de información sobre cómo se debe usar ese conocimiento (Rumelhart, 1994). Podemos considerar los esquemas como unidades que recogen las regularidades que encontramos en nuestro medio y nos permiten utilizarlas cuando sea necesario. Se constituyen en el contexto cognitivo en el que se integran las experiencias y permiten la combinación de dos o más esquemas para adaptarse a las diferentes situaciones a que nos podamos enfrentar. Esto es posible debido a su carácter flexible y a su utilización probabilística y a que permiten evaluar los resultados y tomar las medidas de corrección si se considera necesario.

En el cuadro N° 5 presentamos un resumen de las características de los esquemas antes mencionadas:

CUADRO N° 5
Características de los Esquemas
(Sanchez Miguel, 1993)



En resumen y siguiendo las ideas de Rumelhart (1984:3) quizás la función central de los esquemas, en el proceso de comprensión, está en la construcción de la interpretación de un evento, objeto o situación. Por lo que podemos decir que los esquemas son los encargados de manejar la interpretación de los acontecimientos a que está expuesta una persona diariamente. Los esquemas en el proceso de la comprensión de textos

escritos proveen el marco de referencia para asimilar la información nueva que aparece en el texto, dirigen la atención a través de la formulación de hipótesis sobre la información o datos a encontrar en el texto. “Sugieren” el tipo de estrategia de búsqueda y procesamiento de la información, permiten la elaboración de inferencias y anticipaciones, y la generación de síntesis.

Seguidamente haremos una revisión de las estrategias metacognitivas y cognitivas implicadas en la activación de los esquemas y en autorregulación del proceso.

✿ *Estrategias de autorregulación o metacognitivas:*

Actualmente se considera al aprendizaje como un proceso amplio que no sólo incluye estrategias cognitivas; también comprende las estrategias metacognitivas. En este orden de ideas Monereo conceptualiza las estrategias de aprendizaje como “*procedimientos de mediación cognitiva encargados por una parte de controlar la selección y ejecución de métodos y técnicas de estudio, y por otra de planificar, regular y evaluar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de todo tipo de contenidos*”(1991:65) Como se desprende de esta definición, el autocontrol y la autoevaluación cognitiva son dos nociones básicas en este campo. Tenemos entonces que el grado de control y la conciencia que se tenga de las estrategias de aprendizaje redundará en la calidad y profundidad de los aprendizajes. El estudiante que conozca su propio proceso de aprendizaje y las estrategias que están implicadas en dicho proceso tendrá la posibilidad de controlarlo y evaluarlo constantemente lo que redundará en la calidad del producto final: su capacidad para aprender y para actualizar conocimientos constantemente.

El objetivo fundamental de la lectura no es sólo la comprensión literal sino la semántica, es decir, llegar a conocer el significado de las expresiones del lenguaje para poder establecer relaciones, derivar inferencias, etc. (Ríos Cabrera, 1991). En este sentido, la comprensión no es simplemente extraer la información de un texto de manera literal o explícita. El proceso de comprensión implica una compleja interacción y coordinación entre las estrategias implicadas en ella. La comprensión literal es una condición necesaria pero no suficiente para interpretar el sentido de un texto debido a que, para llegar a la comprensión de un texto y poder aprender de él, se requiere de la intervención de procesos de alto nivel cognitivo mediante los cuales el lector puede relacionar el contenido del texto con sus conocimientos previos, elaborar inferencias y, finalmente, construir una representación mental de lo leído e integrarla en los conocimientos que ya se poseen. Estos procesos se conocen como las estrategias metacognitivas.

Burón (1997:10) nos indica que “*aunque abunden las definiciones de “metacognición”, esencialmente todas vienen a decir que es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.* Mendoza Fillola (1998) y Sullivan y Brown (1987) entre otros, coinciden en esta acepción al señalar que la metacognición representa tanto el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios estados y procesos cognitivos como el control que el individuo ejerce sobre dichos procesos. Para Baker y Brown (1984:141) la metacognición usualmente incluye dos tipos de procesamiento mental: 1) la conciencia de los propios recursos y estrategias cognitivas, la cual es usada para elaborar planes y enfoques para enfrentar problemas cognitivos como la lectura y 2) ser autocrítico y autoconciente del propio progreso. En esta misma línea de pensamiento Gombert (1990 en Denyer, 1998:37) define la metacognición

como *“El dominio que reagrupa: a) los conocimientos introspectivos conscientes que un individuo tienen de sus propios estados y procesos cognitivos; b) las capacidades que el individuo tiene de controlar deliberadamente y planificar sus propios procesos cognitivos con vistas a la realización de un fin o de un objetivo determinado.”*

Hasta ahora, la mayor parte de la investigación sobre la metacognición se ha centrado en las operaciones mentales implicadas en el aprendizaje escolar. Bajo el término de metacognición se engloban aquellos procesos de autorregulación que permiten el control y revisión de actividades tales como la escritura, la comprensión de textos, la memoria, la atención, entre otros, (Burón,1997:11).

En atención a lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que la metacognición es determinante en el aprendizaje escolar y por ende en el aprendizaje de la lectura como actividad dirigida a la comprensión de los textos escritos y a la transformación de esa información en conocimiento. De aquí la importancia de promover en el estudiante el uso consciente, deliberado y sistemático de las estrategias necesarias para el desempeño de la actividad en la que esté involucrado. Esto responde a la convicción de que en la medida que el estudiante tenga un mayor y mejor conocimiento y control de las estrategias para su propio aprendizaje tendrá un papel más activo y responsable, lo cual redundará positivamente en su desempeño académico y personal.

En este sentido se habla de la presencia de estrategias autorregulatorias o estrategias metacognitivas del proceso lector y en concreto de las estrategias de:

Planificación

Organización

Autoevaluación

Autorregulación

Estas estrategias están íntimamente relacionadas entre sí: al leer establecemos metas, planificamos los pasos a seguir, evaluamos si las hemos conseguido y autorregulamos nuestra actividad de acuerdo con los resultados de la evaluación, lo que dará paso a nuevas metas, estableciéndose un ciclo que culminará cuando consideremos que hemos alcanzado los objetivos planteados al inicio de la tarea. Es a través de este proceso cíclico que el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar su propio aprendizaje.

Pressley et al (1992:106) al referirse al conocimiento y control que tienen los lectores sobre las estrategias afirma que *“algunos estudiantes no adquieren por sí solos ni las estrategias de comprensión ni el conocimiento metacognitivo requerido para usar las estrategias con habilidad”*. Por lo que es necesario que el maestro pueda detectar a estos estudiantes e intervenir en su proceso de aprendizaje con el propósito de que adquieran, internalicen y apliquen tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas.

Según Sullivan y Brown, (1989) los lectores autorregulados, esto es, aquellos que tienen conciencia de las estrategias y pasos a seguir para alcanzar la comprensión del texto leído, son capaces de utilizar tres tipos de conocimiento de manera flexible: (1) el conocimiento de estrategias para el logro eficaz de tareas de aprendizaje, (2) el conocimiento metacognitivo y, (3) el conocimiento del mundo real. Sullivan y Brown (1989:44) llegan a la conclusión de que son, fundamentalmente, seis las estrategias que controlan y fomentan la comprensión:

1. Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad.
2. Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
3. Asignar la atención para que los contenidos principales y no los triviales se conviertan en lo central.
4. Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.
5. Usar actividades de control para determinar si se está comprendiendo.
6. Extraer diversos tipos de conclusiones y evaluarlas.

❁ *Estrategias para activar los esquemas.*

A nuestro entender, uno de los cambios más significativos en las reformas educativas en general y en la venezolana en particular, es el cambio en la “tarea” que deben realizar los alumnos. Hoy la tarea de los alumnos no es la de “aprenderse” una cantidad de datos que luego olvidaría fácilmente y tendrían que volver a aprender en grados o años posteriores, en la reforma se insiste en que el alumno debe comprender lo que está aprendiendo, esto es, que debe dotar de significado personal a sus aprendizajes; además de que debe ser responsable y autónomo. En síntesis se pide que el alumno aprenda a aprender. Para alcanzar este objetivo, el alumno ha de conocer y saber aplicar una serie de estrategias aprendizaje en las que están implicadas diversos procesos psicológicos

El dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas posibilita la organización, planificación y evaluación de las actividades de

aprendizaje. Para Pressley et al. *“Leer bien comprende la coordinación de muchas estrategias; el buen lector sabe, por lo menos tácitamente, cuándo y dónde usar las estrategias que posee.”* (1992:106)

En el apartado anterior presentamos la importancia de las estrategias metacognitivas en el control global del proceso de aprendizaje. A continuación nos centraremos en las estrategias cognitivas. Para activar los esquemas necesitamos utilizar diferentes estrategias cognitivas que pueden variar de uno a otro individuo, pero que, en general, están clasificadas en dos grandes tipos:

En primer lugar, se encuentran las **estrategias para operar** con la información del texto. Son las que están directamente implicadas en el primer grado de comprensión. Para ello se debe estar en capacidad de reconocer la microestructura, la macroestructura y la superestructura del texto. (Ver cuadro N° 4, pg. 73). Es importante enfatizar que la calidad interactiva y no lineal que tiene este tipo de actividad es fundamental para la comprensión textual. Ahora bien este nivel de comprensión no es suficiente para que la información obtenida se convierta en aprendizaje.

El segundo gran grupo de estrategias se conocen como las **estrategias textuales** (Meyer, 1984) y son utilizadas para activar los conocimientos previos en el curso de la lectura; para reconocer y hacer uso de la organización textual. Se dividen a su vez en **estrategias estructurales e inferencias**. Las funciones de las estrategias textuales se pueden resumir en: (Meyer, 1984, en Sánchez Miguel, 1993: 97).

Estrategias estructurales:

- Reconocer la organización retórica del texto que se está leyendo.
Proceso tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones.

- Activar los conocimientos sobre tal organización. Especificación de las categorías básicas y sus estructuras.
- Codificar la información textual en las categorías del esquema activado.
- Utilizar el esquema organizativo como plan para evocar la información.

Las inferencias:

En cada nivel de procesamiento de textos se requiere apelar a conocimientos no explícitamente presentes en el texto. Estos conocimientos son necesarios para crear la macroestructura, al menos en dos de las macroreglas: generalización y construcción. Estas son aplicadas a su vez para construir el significado global del texto y son parte fundamental del modelo de la situación (o del mundo) que el texto describe. El lector hace uso del conocimiento que posee acerca del mundo a la hora de representarse el contenido del texto, para ello se sirve de determinados procesos de inferencia que son ejecutados a lo largo del proceso de lectura.

Para Van Dijk y Kintsch (1983:49) las inferencias juegan un papel crucial en la comprensión del discurso. Tanto es así que al revisar la literatura al respecto podemos observar que las disciplinas que se dedican al estudio del discurso le han otorgado un lugar importante a las inferencias y su papel en la comprensión.

Esta importancia de las inferencias en la comprensión nos la indican claramente García Madruga y sus colaboradores (1999:33) al afirmar que

“Sin inferencias, se dice, no hay posibilidad de integrar las distintas partes del discurso, no hay posibilidad de lograr coherencia local y global, no hay posibilidad de establecer relaciones causales ni de resolver problemas anafóricos. En definitiva, sin inferencias no hay posibilidad de comprensión.”

A partir de los estudios realizados sobre las inferencias se han propuesto variadas clasificaciones de las mismas; entre las que podemos destacar:

Inferencias Puente: Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas fases del texto. Estas inferencias son necesarias para mantener la coherencia interna. (Van Dijk y Kintsch, 1983)

Inferencias Causales: Se establece una cadena causal entre la información que se está procesando y una anterior. Estas inferencias son consideradas como una clase especial de inferencia puente.

Inferencias Referenciales o Anafóricas: Una palabra o frase está unida referencialmente a un elemento previo en el texto.

Inferencias Elaborativas: Ocurren cuando el lector usa su conocimiento sobre el tema para completar detalles no presentes en el texto, o para

establecer conexiones entre lo que lee y sus conocimientos previos. (Van Dijk y Kintsch, 1983)

Las inferencias se presentan como elementos indispensables en el proceso de comprensión: unas son necesarias para discernir y mantener la coherencia interna del discurso y otras, consideradas opcionales o probabilísticas, enriquecen la representación del significado del texto y requieren una comprensión más profunda.

En el plano de la educación formal consideramos que en vista de la importancia que tiene la elaboración de inferencias en la comprensión de textos, la facilitación de las tareas inferenciales a través de procesos de instrucción específicos, unida a una elaboración cuidadosa de los textos o materiales escritos escolares, puede resultar de gran importancia a la hora de reducir las dificultades de comprensión de textos escritos. La explicación y la marca de las macrorrelaciones existentes entre las unidades del texto contribuye también a este objetivo.

En resumen, el acto de comprender un texto escrito requiere la intervención de gran cantidad de estrategias cognitivas encargadas de activar los esquemas necesarios y adecuados para la comprensión y estrategias metacognitivas que tienen la función de regular el proceso. La lectura tiene entonces la propiedad de ser un agente coadyuvador en el proceso de aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. Tenemos así que la lectura se presenta como un instrumento de gran valor para aprender y poner en práctica estrategias de aprendizaje y que las estrategias apoyarán, a su vez, la comprensión de la gran variedad de textos escritos a que estamos expuestos constantemente. En este sentido, el proceso lector no es solamente un elemento modificador del conocimiento,

es también un medio para analizar y reflexionar sobre lo que se lee e integrar la información nueva en los conocimientos que ya se poseen.

Las secuencias textuales y su importancia para la comprensión de la lectura.

Como hemos señalado, las superestructuras constituyen la forma global que articula o interrelaciona las ideas de un texto. En el capítulo anterior decíamos que para reconocer la organización retórica de un texto nos valemos de estrategias que nos permiten activar nuestros esquemas sobre tal estructura. De ello se desprende que para poder reconocer y activar tales estrategias textuales debemos poseer conocimientos –explícitos o implícitos– sobre las características que distinguen a una secuencia textual de otra. Para Bernárdez (1995:179) “*la enseñanza de las destrezas de lectura y escritura (...) consiste en buena medida en definir tipos de texto y señalar sus características estructurales, su estructuración sintáctica su vocabulario, etc. De allí la importancia práctica de contar con una tipología textual en la que se determinen las características y función de cada tipo de texto.*” Hasta el momento “*no se ha podido construir una tipología textual definitiva*” (op cit:180) contamos con diversas propuestas (para una revisión de éstas cfr. Bernárdez 1982, Vilanova y Sánchez, 1992, entre otros) pero la complejidad de la comunicación y por ende de los textos producidos para tal fin ha complicado esta tarea. La dificultad de establecer una tipología en la pudiera darse cuenta de todos los textos posibles parece radicar en que “*el criterio de diferenciación tipológica difícilmente sirve para trazar unas fronteras nítidas absolutas para distinguir qué textos pertenecen a un tipo y cuáles a otro distinto (...) Sencillamente, las condiciones de*

comunicabilidad textual son tan cambiantes que impiden el establecimiento de semejante categorización rigurosa” (Beaugrande y Dressler 1997:255)

Con el fin de dar respuesta a esta problemática Adam (1992) propone una unidad de estudio menor que pudiera ser más manejable y que eliminara los problemas de complejidad que establece el texto. En tal sentido delimita una unidad más pequeña, manejable e identificable a la que denomina *secuencia textual*.

Adam (1992:11) define a la secuencia como “*una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia*” La secuencia sería , dentro de la estructura textual, una unidad menor que el texto y estaría formada por proposiciones. Así tenemos que un texto estará compuesto por secuencias, las secuencias por macroproposiciones y éstas a su vez por microproposiciones (Adam, 1985). Un texto será entonces una unidad compuesta por un número x de secuencias que pueden ser del mismo tipo o no, pero manteniendo una unidad que las identifica.

Es por ello que cuando decimos que un texto tiene una determinada forma organizativa socialmente aceptada, es decir, que tiene como propósito ofrecer un marco para ayudar a la interpretación de las diferentes funciones que puede tener un texto escrito; se trata de su forma global, la que le otorga carácter al texto y conforma su superestructura, pues podemos encontrar diversas relaciones o secuencias en un mismo texto siendo una de ellas la predominante, en el sentido de que es la que acoge la mayor parte de la información textual. Beaugrande y Dressler nos dicen que “*en la mayor parte de los textos se puede encontrar una mezcla de funciones descriptivas, narrativas y argumentativas (...) En consecuencia, la asignación de un tipo textual a un texto no puede basarse simplemente*

en su formato superficial, sino que depende de la FUNCIÓN que ese texto vaya a desempeñar en la situación comunicativa en la que se inserte” (1997:253)

Las secuencias textuales surgen a partir de la necesidad de una comunidad lingüística de organizar la gran variedad de usos que pueden tener los textos escritos y de crear modelos para facilitar su reconocimiento y comprensión. Pero los modelos textuales son un aspecto del proceso de comunicación. Para Iser (1987:107) *“textual repertories and strategies simply offer a frame within which the reader must construct for himself the (...) object”*. De allí la importancia de conocer las diferentes secuencias textuales más frecuentes pero, siempre teniendo en cuenta que no son categorías cerradas y que su función es la de servirnos de marco para facilitarnos la comprensión del mensaje escrito.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, a continuación presentamos una clasificación de las secuencias textuales que tiene el propósito didáctico de servir como guía en el reconocimiento de las diferentes estructuras y su jerarquización en el texto.

Brewer (1980, en Gárate, 1994:2) distingue tres tipos de secuencias textuales: descriptivas, narrativas y expositivas.

Las secuencias **narrativas**. Se caracterizan por presentar una sucesión de acciones en el tiempo y por la presencia de personajes que llevan a cabo unas acciones expresadas en sucesos temporalmente distribuidos y conectados por hechos causales.

Las secuencias **descriptivas**. Se definen como la representación simultánea de un todo y sus partes en un marco especial dado. Los textos descriptivos tienen sentido cuando el contexto informativo del lector-meta

es nulo. Es decir que están dirigidos a lectores que desconocen parcial o totalmente lo descrito. *“Estos textos tienen una función eminentemente microtextual, en el sentido de que no suelen aparecer de forma aislada, pero sí como parte de otros textos de mayor extensión y de orientación diferente, y que podrá ser narrativa, instructiva, argumentativa o expositiva. No obstante pueden aparecer de forma independiente.”* (Bustos 1996:103)

Las secuencias **expositivas**. Se definen como la representación ordenada de un concepto o de una sucesión de conceptos aislados del tiempo y del espacio. Estos sucesos están relacionados lógicamente con el objeto de informar, explicar o persuadir. Este tipo de textos es típico de los empleados para la transmisión de conocimientos: libros de textos, artículos científicos y prensa, entre otros. Son los textos que encontramos con mayor frecuencia en la escuela y en los que los alumnos y maestros se apoyan para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las secuencias expositivas nos interesan particularmente por ser las más frecuentes en la actividad académica y las que los alumnos menos conocen porque no forman parte de su experiencia extraescolar. Es decir, los niños tienen contacto desde muy pequeños con textos narrativos y descriptivos pero no así con los expositivos, por lo que consideramos que pueden presentar mayores problemas en el reconocimiento de la secuencia como un todo y de sus partes. Las secuencias expositivas pueden ser muy complejas y estar conformadas por diferentes relaciones retóricas que tienen funciones específicas dentro del texto y que son vitales para su comprensión.

Siguiendo a Meyer (1985), estas relaciones retóricas se pueden reducir a cinco grupos: **colección, causación, respuesta, comparación y**

descripción. El discurso se puede clasificar de acuerdo con cuál de estas relaciones sirve como la estructura o plan general para escribir el texto (la superestructura). Meyer (1985:270 y sgts) los define de la siguiente manera:

1.- La **colección** o secuencia. Interrelaciona una lista de elementos relacionados de alguna manera no especificada. Este tipo de organización permite a su vez varias formas. La base para la colección puede ser un grupo de atributos del mismo tipo, evento o idea; un grupo relacionado por asociación; un grupo relacionado por simultaneidad; un grupo relacionado por secuencias temporales. En cualquiera de los casos, los diferentes argumentos relacionados mediante este esquema/relación poseen el mismo valor. Las marcas o señales presentes en los textos que activan esos esquemas retóricos son, entre otros: "hay varias...que...", "en primer lugar...".

2.- Otro tipo de organización es la **causación o causativa**, que muestra una relación entre ideas donde una de ellas es el antecedente o causa y la otra es la consecuencia o efecto. A esta relación a menudo se le conoce como la condición, resultado o propósito, con un argumento que sirve como antecedente y otro como consecuencia. Entre los argumentos existe : a) una relación temporal, y b) unos vínculos causales o semi-causales, los antecedentes facilitan o son una condición necesaria y suficiente para que aparezcan los consecuentes. Hay dos tipos: de *covarianza* con argumentos con el mismo peso y de *explicación* donde las condiciones del antecedente están subordinadas a la consecuencia, el evento o la idea planteada.

Los textos o discursos pueden hacer ver esta relación mediante el uso de "señales" como: " por esta razón...", "la causa fundamental de...", "la explicación...". En términos generales es fácil conseguir este tipo de organización en textos de ciencias naturales.

3.-La respuesta o problema/solución es parecido a la causativa en que hay un argumento que sirve de antecedente y otro es la consecuencia. Sin embargo, se diferencia de la causativa en que: 1) se observa un solapamiento en el contenido del tópico entre el problema y la solución; esto es, por lo menos parte de la solución debe igualar una causa del problema y 2) los argumentos tienen el mismo peso y ocurren al mismo nivel en la estructura del contenido. Así la información del texto está organizada en torno a dos categorías básicas: problema y solución y que mantienen entre sí las siguientes relaciones: a) una relación temporal, es decir el problema es anterior en el tiempo a la solución; b) un vínculo causal o semi-causal entre ambas, de tal manera que la solución afecta de una u otra manera a la trama causal de la que surge el problema: la solución elimina o palia los efectos de alguna de las condiciones antecedentes del problema, y c) y quizás como consecuencia de lo anterior, debe haber un solapamiento, cuanto menos parcial, entre las proposiciones o ideas que expresan el problema y las que sirven para exponer la solución.

El lector puede encontrar en los textos ciertas señales que indican la presencia de esta organización: "un problema que debe resolverse es..."; "las soluciones que proponemos para...", "las medidas que deben tomarse para...". En general, los textos sobre asuntos humanos pueden acogerse a este formato: textos de ciencias sociales o biología.

4.- La comparación. La relación de comparación señala diferencias y similitudes entre dos o más tópicos. Hay tres variantes en la comparación: **alternativa**, cuando los hechos o fenómenos poseen el mismo peso o valor; **adversativa**, cuando una de las opciones aparece como preeminente en relación a la otra, y **análoga**, en la que uno de los argumentos sirve como ilustración de otro previamente establecido. También en este caso el argumento que sirve de ilustración se subordina al primero. En las tres formas de comparación no existen limitaciones de carácter temporal o causal.

Las señales que ponen de manifiesto este tipo de organización son muy abundantes: "a diferencia de...", "una medida inadecuada...", "mientras que ... los..."

5.- La descripción. La descripción relaciona un tema con más información sobre él. Todas las relaciones de descripción tienen el mismo formato en la estructura de contenido. En ella los elementos son agrupados en torno a determinada entidad como rasgos, atributos o características de ella. En este tipo de organización el tema o la entidad o objeto de descripción está en una posición jerárquica superior a los elementos que actúan como descriptores.

Debido al grado de complejidad en la estructura de los textos a los que se enfrenta el niño en la escuela, no se puede esperar que éste los descubra por su cuenta y sea capaz de transferir sus conocimientos de un texto a otro y de un área a otra. Creemos que la labor del maestro es imprescindible para que sus alumnos reconozcan y comprendan el valor de este saber en la comprensión y producción de textos. En el caso de Venezuela, debido a la gran cantidad de niños que provienen de hogares

desfavorecidos económica y culturalmente, los escolares no cuentan con ninguna otra oportunidad para tener contacto con textos escritos y aprender leer.

Como ya hemos mencionado el conocimiento de la estructura del texto es importante para su comprensión. Como señala Muth (1990 en Odremán 1996:11) *“Sabemos que los lectores que tienen conciencia de la estructura comprenden mejor los textos bien estructurados ...infortunadamente, también sabemos que la mayoría de los textos que los alumnos leen no están bien estructurados.”* De allí la importancia de que el maestro tenga un buen dominio del tema y cuente con las herramientas para seleccionar textos bien estructurados o pueda trabajar con sus alumnos aquellos textos con dificultades para ayudarles a reconocer fallas y a utilizar estrategias para salvar ese tipo de problema.

Para Odremán (op cit) *“La estructura reviste una importancia particular, porque favorece la comprensión, la internalización y la aplicación de los objetivos de aprendizaje. Cuanto más se haga uso de recursos significativos para el estudiante, cuanto más interactivas y familiares sean las experiencias y cuanto más integrado se presente el conocimiento, más atractivo será el texto.”* Por consiguiente es importante que el maestro esté alerta ante esta situación y seleccione y prepare con cuidado el tipo de texto del que hará uso en clase y las actividades y estrategias que potenciará.

Al aunar las estrategias cognitivas y metacognitivas que el lector ha de activar para comprender un texto escrito con el conocimiento que se ha de tener sobre las superestructuras y las diferentes secuencias textuales que pueden aparecer en un texto dado y su función dentro de ese texto, vemos claramente que el lector debe poner en juego una gran cantidad de estrategias lingüísticas y cognitivas para llegar a comprender y aprender de

lo que lee. Estas estrategias son las llamadas estrategias cognitivolingüísticas, que son aquellas “*habilitats cognitives que s’activen en produir (y comprendre⁶) un text narratiu, un text explicatiu, un text argumentatiu o un text instructiu.....Podem incloure en aquesta categoria habilitats com ara: descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar*”(Jorba, 1998:39) Estas actividades cognitivolingüísticas, como bien lo establece Jorba, son transversales, en tanto que atañen a todas las áreas y disciplinas, pero en cada una se concretan de manera diferente en atención a las características y exigencias de las disciplinas. En consecuencia, el eje transversal lenguaje se presenta como una poderosa herramienta pedagógica para desarrollar en los estudiantes estas habilidades.

⁶ el inserto es nuestro

VI.- *La intervención docente y el aprendizaje de la lectura*

*Maestro es el que
enseña a aprender y
enseña a comprender*

Simón Rodríguez

Hasta ahora hemos revisado los aspectos teóricos que sirven como marco de referencia para el presente estudio. En tal sentido hemos presentado una visión general de los aspectos más importantes que consideramos deben ser considerados a la hora de planificar y de enseñar a aprender a partir de la lectura de textos.

Al parecer, actualmente están definidos los problemas que puede encontrar un docente en la comprensión de la lectura en sus estudiantes y que se consideran fundamentales para su desarrollo intelectual. Para Puente (1991:99) *“En el ámbito académico se señala como una deficiencia grave que los estudiantes lleguen al sistema de educación superior sin comprender bien los textos a pesar de ser ésta una habilidad básica para el aprendizaje. Los especialistas han definido dos tipos de destrezas necesarias para la lectura efectiva: la decodificación y la comprensión o habilidad para entender el significado de lo leído. Para el desarrollo de la primera debemos enseñar a leer; para el desarrollo de la segunda debemos enseñar a pensar.”*

Los estudios sobre las características de los lectores eficientes y deficientes han sido de gran valor para guiar el proceso de enseñanza de estrategias y obtener información de textos escritos. Siguiendo a Puente (1991) podemos enumerar las características del lector deficiente, así tendríamos que:

presenta en forma correlativa lagunas en el dominio del t3pico que se expone.

muestra dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto.

tiene dificultad para elaborar inferencias.

no tiene conciencia de las conductas pre-requisito para leer eficientemente.

manifiesta dificultad para anticipar hip3tesis.

necesita de claves eficientes en el texto para obtener el esquema interpretativo adecuado.

Para Klerk y Simons (1989:23) los buenos y malos lectores se diferencian no tanto en el n3mero o tipo de errores que cometen sino en su forma de corregirlos. Los buenos lectores, al parecer, son m3s flexibles y m3s acertados al corregir sus errores. Podr3amos decir, entonces, que los buenos lectores poseen las estrategias para detectar y corregir sus errores y las aplican acertadamente mientras que los lectores deficientes no.

En los estudios que hemos revisado encontramos abundante informaci3n sobre las caracter3sticas de los lectores expertos y noveles, pero no as3 sobre la creaci3n de enlaces entre estas dos situaciones que ayuden al maestro a crear puentes para ayudar al lector novel o deficiente a superar sus dificultades.

En tal sentido pensamos que, la competencia transversal en la lectura se presenta como un aspecto com3n e impl3cito en las diferentes disciplinas o materias presentes en el curr3culo y que el maestro puede aprovechar para crear situaciones propicias para la adquisici3n y puesta en

práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la comprensión de textos escritos.

Cada materia o disciplina supone tareas que le son propias y que exigen competencias que la disciplina misma puede transmitir. Entendemos, sin embargo, que esas tareas exigen de un gran número de competencias que la disciplina o materia no ayuda a adquirir pues son externas a ellas, y que se corresponden a valores colaterales de cada actividad. La capacidad para comprender el lenguaje propio de cada disciplina y de utilizarlo adecuadamente es una de estas competencias. El lenguaje es el vehículo por excelencia de la transmisión de conocimientos dentro y fuera de la escuela.

Ahora bien, es en la escuela donde el niño tiene contacto por primera vez con la lengua como un conjunto de códigos formales que se utilizan de maneras particulares en cada área o disciplinas. Estas diferencias no son obvias y en la mayoría de los casos se convierten en obstáculos. Por lo tanto el maestro, además de conocer a fondo las asignaturas que comprende el currículo y su didáctica, necesita estar capacitado para usar ese contenido de manera flexible para poder adecuar su planificación a medida que vaya avanzando el proceso de aprendizaje. Necesita, por ejemplo, saber como se realiza una investigación en un campo determinado y qué tipo de razonamiento exige; cómo se prueba algo en matemáticas en contraposición a cómo se hace en historia. Necesita, además, poder ver las maneras en las que se conectan las ideas entre las disciplinas y con la vida diaria, de manera que pueda seleccionar y usar problemas, aplicaciones y ejemplos significativos (Darling-Hamilton, 1997:295)

El lenguaje es ante todo el mediador entre las personas y el medio que las rodea. El uso y dominio progresivo de los diferentes códigos y signos permitirán al aprendiz construir representaciones abstractas de la realidad y controlar y regular su propio comportamiento. Por lo tanto el dominio adecuado de los discursos de cada disciplina se presenta como un requisito indispensable para acceder al conocimiento científico y humanístico. El lenguaje es entonces vehículo y objeto del aprendizaje, necesitamos dominar el código de cada disciplina para comprenderla y trabajar en ella y, a su vez, necesitamos de los conceptos, metodologías, procedimientos y valores inherentes a cada disciplina para poder adquirir su código. El aprendizaje del lenguaje formal de cada área se convierte en un proceso muy complejo en el que se crea una relación de dependencia entre la adquisición de las habilidades comunicativas y de los conocimientos teórico-prácticos.

En cuanto a la lectura como parte del eje transversal lenguaje, para alcanzar esta meta pensamos que, siguiendo a Prat, *“El professorat de les àrees no lingüístiques ha de tenir capacitat per decidir si un text és o no és adequat als propòsits de la matèria i a les capacitats del grup d’estudiants. Ha de ser ben conscient que aprendre a llegir, aprendre a comprendre és aprendre els continguts de l’àrea. La estructura del text, la sintaxi, el lèxic que s’hi utilitza té característiques diferenciades en cada una de les matèries del currículum.”* (p.115 en Jorba et al, 1998).

De aquí que el maestro necesite estar preparado tanto en los aspectos teóricos y prácticos propios de los recursos necesarios para el aprendizaje de la lectura comprensiva como para articular proyectos, crear situaciones problemáticas, motivar a sus alumnos, crear situaciones de aprendizaje en las que se requiera el trabajo en grupos en los que se discutan situaciones, se verbalicen las actuaciones, se compartan y propongan actividades y responsabilidades, entre otras.

En resumen, tenemos que la lectura se presenta como un instrumento de gran valor para la integración y globalización de las diferentes áreas de conocimiento presentes en el currículo, como medio para tener acceso al saber pero también para analizarlo y reflexionar sobre él e integrarlo al que ya se posee, esto es, transformar la información en conocimiento. Para ello el maestro ha de tener claro qué implica comprender un texto escrito y cuáles estrategias se adecuan mejor a las necesidades y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

TERCERA PARTE

VII.- La formación inicial del docente en el área de la lectura como eje transversal.

Introducción

La situación en Venezuela

La lectura como eje transversal

La formación inicial del docente

Importancia de la formación teórico – práctica.

Situación de la formación inicial el profesorado en Venezuela.

VII. La formación inicial del docente en el área de la lectura como eje transversal.

Introducción.

Durante casi todo el siglo pasado el mundo científico se rigió por las normas del positivismo, todo aquello a lo que no se pudiera aplicar el “método científico” no tenía el status de “ciencia” y por lo tanto quedaba relegado a un segundo plano. *“El pensamiento de la Ilustración y de épocas posteriores ha establecido un ámbito separado y autónomo que comprende la razón, la ciencia, el conocimiento, la verdad; la estética y la moral se descartan y se minimizan por considerarse emocionales, subjetivas o particularistas”* (Gardner, 2000:35) Las ciencias sociales, por las características propias de su objeto de estudio, y entre ellas los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, entran entre las catalogadas como subjetivas. La psicología y la lingüística lucharon desde sus inicios por cumplir con los requisitos de las llamadas ciencias “duras” y de allí

que sus primeros estudios en la línea del conductismo y del estructuralismo respectivamente, centraran sus estudios sólo en fenómenos observables. Con el surgimiento de la teoría de la complejidad y la aceptación por parte del mundo científico de la posibilidad y necesidad de estudiar fenómenos complejos las ciencias sociales, estudiosas por naturaleza de estos fenómenos, cuentan con un instrumento que les otorga el necesario prestigio para avanzar en sus respectivas áreas de interés.

Simultáneamente a los acontecimientos en el mundo científico la sociedad occidental vive enormes cambios en todas sus esferas, en gran medida debido a los avances en la computación y por consiguiente en las telecomunicaciones. La globalización o mundialización de la economía, potenciada por los avances en las tecnologías de la comunicación, convierten al mundo en un pequeño territorio al que se puede tener acceso en cualquier momento y desde cualquier lugar. Ya no existen las barreras del espacio y del tiempo que caracterizaron a los siglos anteriores. Para Beck (1998:41) *“Globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica los conflictos transculturales y la sociedad civil, y, relacionada básicamente con todo esto, una cosa que es al mismo tiempo familiar e inasible - difícilmente captable - que modifica a todas luces con perceptible violencia la vida cotidiana y que fuerza a todos a adaptarse y a responder”*

Las ciencias sociales, armadas con las herramientas de investigación propias del estudio de fenómenos complejos derivados en su mayoría de la antropología y de la etnografía de la comunicación, han de dar cuenta de estos cambios y servir de guía en la solución de los problemas propios de una nueva era. Los cambios en la producción y por ende en la mano de

obra y la necesidad de la sociedad de adecuarse a las exigencias y nuevos retos del mundo de la información, todo ello aunado a los avances en la investigación sobre los procesos de aprendizaje exigen adaptaciones o soluciones a problemas anteriormente impensables.

En las sociedades industrializadas la escuela tenía como función primordial la de *“equipar a los jóvenes con las destrezas técnicas que les permitan participar con su trabajo en el desarrollo de su país”* (Yus, 1997:75) Como hemos mencionado anteriormente, esta función no se adapta a las necesidades de una sociedad globalizada cuya característica más resaltante es la rapidez con que se suceden los cambios. Ya no son necesarios trabajadores entrenados para realizar una actividad en particular sino solo aquellos que sean capaces de *“demostrar ininterrumpidamente su utilidad para una sociedad envuelta en el conocimiento podrán cosechar indefinidamente las recompensas de esa sociedad”* (Gardner, 2000:54) Ante este panorama de crueldad e insensibilidad que puede llegar a tener una sociedad gobernada por fuerzas económicas se hace necesario preparar a los ciudadanos tanto para que tengan las herramientas para competir en ese medio como para que *“puedan resistir sus facetas menos agradables”* (op.cit)

Como consecuencia de todo ello, el siglo XXI se vislumbra como el siglo del conocimiento y de la información que exige, más que a un ciudadano provisto de un cúmulo de conocimientos que sería capaz de reproducir en un momento dado, a uno dotado de las herramientas y capacidades necesarias para resolver problemas, para seguir aprendiendo en su área de conocimiento o incluso cambiar de área, si las circunstancias se lo exigen.

Por consiguiente, la educación está hoy en día en el centro de la agendas sociales, no se discute la relevancia de la educación en el desarrollo de los países y especialmente en la capacidad que pueda tener un país de sostener ese desarrollo. Como tampoco se discute la necesidad de adecuar a la escuela a la realidad de las comunidades a las que atiende. Para dar respuesta a esta situación en varios países del mundo occidental se han adelantado reformas educativas con el propósito de adecuar al sistema a las exigencias de un mundo globalizado regido por la información y el conocimiento.

Estas reformas responden en gran medida a las exigencias de una sociedad que requiere ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos propios de una sociedad en constante transformación. Se nos repite constantemente que vivimos en la sociedad de la información y que ya el conocimiento per se no es importante sino lo que tiene valor es la capacidad de procesar y aplicar la información de que disponemos. La “aldea global” requiere de un ciudadano diferente y si es la escuela una de las instituciones encargadas de este cambio entonces necesitamos un maestro dotado de las herramientas y capacidades necesarias para enfrentar tan magna tarea. En este sentido entre los principios acordados en la VII Conferencia Iberoamericana de Educación (1997) está que la formación que reciben los maestros *“debe integrar el aprendizaje de estrategias y el desarrollo de actitudes que permitan un cambio en el estilo docente y una orientación en la acción”*

La situación en Venezuela

Para dar respuesta a esta situación, en Venezuela uno de los objetivos de la reforma es el de adecuar el sistema educativo venezolano a

las necesidades y demandas del mundo actual. Se promueve una reforma curricular en la que se concibe necesario modificar tanto la función del maestro como el papel del estudiante; en resumidas cuentas se desea *“transformar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas La orientación es modificar la educación rutinaria por una educación viva, centrada en los procesos mentales y morales”* (Cárdenas, 1998:2) De acuerdo con esto en la nueva concepción curricular de Venezuela *“el ejercicio de la función docente adquiere una nueva dimensión y requiere de un educador con competencias realmente sólidas, tanto en el componente personal como en el profesional.”* (ME 1998:33)

Como señalamos en el capítulo III, en el Currículo Básico Nacional se establece claramente que los ejes transversales tienen la función de “integrar” los contenidos y de “impregnar” todo el currículo, por consiguiente el ejercicio de la docencia girará en torno a conseguir, a través de la implementación de estos ejes solventar *“los problemas no resueltos por el sistema educativo venezolano”*. En relación con la situación en relación con la comprensión de textos escritos en las escuelas venezolanas, Fraca (2000:1) indica que *“de todos es sabido que la educación venezolana atraviesa por momentos de gran incertidumbre e indefinición, algunos la han denominado “crisis” otros “fraude”.... Dicha situación se refleja en todos los niveles educativos y en un bajo, si no deficiente uso de la lengua, específicamente en lo referente a la comprensión y producción de materiales escritos”*.

El eje transversal lenguaje tal como está diseñado en el Currículum Básico Nacional para la educación básica ha de servir de hilo conductor del aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas del saber que se

contemplan para cada nivel y de eje integrador de procedimientos y actitudes necesarios para alcanzar la meta de aprender a aprender.

Dadas estas exigencias del nuevo currículo, los maestros en activo y los estudiantes de las diferentes escuelas de educación del país deben recibir formación en el área. Los maestros de muchas escuelas han recibido algún tipo de instrucción en el nuevo currículo pero en la mayoría de los casos ha dependido de la iniciativa de los directores y coordinadores académicos de las escuelas y no ha sido el resultado de una acción coordinada y sistematizada por parte de las autoridades competentes (más adelante tocaremos de nuevo este punto). En el caso de la formación inicial, no tenemos conocimiento de que las universidades e institutos universitarios encargados de la formación de los futuros maestros hayan emprendido una reforma de sus currículos. Todavía se mantiene la formación centrada en los aspectos teóricos de la carrera y se descuida la formación práctica y su relación con la teoría.

La lectura como eje transversal

Desde la didáctica de la lengua creemos que podemos aportar elementos que coadyuven en la formación del maestro para la puesta en práctica del nuevo Currículo Básico Nacional. El eje transversal lenguaje está presente en todo el currículo y sirve de elemento globalizador de los contenidos y los procedimientos. El contenido de las diferentes áreas tiene entre sus funciones la de servir de base para el aprendizaje de la lectura, aprendemos contenidos a medida que vamos comprendiendo lo que aprendemos, en nuestro caso específico lo que leemos. Si no llegamos a ser lectores autónomos no llegaremos a ser aprendices autónomos, recordemos

que una de los objetivos del nuevo currículo es enseñar a aprender a aprender y para ello una de las herramientas más valiosas es la lectura en todas sus dimensiones. No sólo leemos los textos escritos en “libros” también leemos imágenes, gráficos, leemos en internet, leemos el correo electrónico, los videos y video juegos, en fin estamos constantemente leyendo y es importante que sepamos procesar toda esa información, evaluarla e integrarla. Ante esta enorme cantidad de información nuestros niños y jóvenes necesitan más que nunca que la escuela les proporcione los elementos y situaciones necesarios para aprender a seleccionar y comprender lo que lean.

Como hemos reseñado en la revisión de la literatura sobre el aprendizaje de la lectura, ésta se centra en la adquisición e integración de estrategias cognitivas y metacognitivas que no se circunscriben al área de la lectura sino que forman parte de las estrategias de aprendizaje en general. Tenemos así que la lectura se presenta como un instrumento de gran valor para aprender y practicar estrategias de aprendizaje pero a su vez es importante resaltar que en todas las actividades y áreas de currículum se pueden desarrollar estrategias que luego se transferirán a la lectura. En este sentido el proceso lector es un elemento modificador del conocimiento, un instrumento para tener acceso al saber pero también para analizarlo y reflexionar sobre él e integrar ese nuevo conocimiento al que ya se posee. Como ejemplo de ello tenemos que los niños desde muy pequeños, antes de comenzar a leer y escribir ya hacen inferencias y anticipaciones sobre el contenido de un cuento y más adelante, en la escuela, aprenden procedimientos y estrategias que son transferibles a la lectura si el maestro tiene las herramientas y conocimientos necesarios para hacerlo y se les da la oportunidad de aplicarlos. Creemos que muchas veces los maestros, al

parcelar sus enseñanzas en disciplinas, pierden la oportunidad de sacar provecho de todas las áreas y disciplinas para alcanzar objetivos como el de mejorar la comprensión de la lectura o desarrollar estrategias de pensamiento.

La competencia transversal en la lectura se puede ver como un aspecto común e implícito en las diferentes disciplinas o materias dadas en el proceso educativo. Cada materia o disciplina supone tareas que le son propias y que exigen competencias que la disciplina misma puede transmitir. Entendemos, sin embargo, que esas tareas exigen de un gran número de competencias que la disciplina o materia no ayuda a adquirir pues son externas a ellas, y que se corresponden a valores colaterales de cada actividad. La capacidad para comprender el lenguaje propio de cada disciplina y de utilizarlo adecuadamente es una de estas competencias. El lenguaje es el vehículo por excelencia de la transmisión de conocimientos dentro y fuera de la escuela. Ahora bien, es en la escuela donde el niño tiene contacto por primera vez con la lengua como un conjunto de códigos formales que se utilizan de maneras particulares en cada área o materia. Estos códigos no son solamente códigos lingüísticos, el mundo académico está lleno de códigos paralelos que tienen sus formas particulares de interpretación y que la escuela tiene la obligación de enseñar; las fórmulas matemáticas, químicas y de la física, la lectura de obras de arte son algunos ejemplos de estos códigos. Las diferencias entre el uso y significado de estos códigos no son obvias y en la mayoría de los casos se convierten en obstáculos para la aproximación a las diferentes disciplinas. Por lo tanto el maestro además de conocer a fondo las asignaturas que comprende el currículo y su didáctica necesita estar capacitado para usar ese contenido de manera flexible para poder dirigir el conocimiento a medida que vaya

avanzando el proceso de aprendizaje. Necesita saber como se realiza una investigación en un campo determinado y qué tipo de razonamiento exige, por ejemplo, cómo se prueba algo en matemáticas en contraposición a cómo se hace en historia. Necesita, además, poder ver las maneras en las que se conectan las ideas entre las disciplinas y con la vida diaria, de manera que puedan seleccionar y usar problemas, aplicaciones y ejemplos significativos (Darling-Hamilton, 1997:295)

En este mismo orden de ideas, en relación con el aprendizaje de las ciencias Lemke (1997) señala que *“el aprendizaje de la ciencia implica aprender a hablar ciencia en el idioma propio de ésta. Implica también utilizar este lenguaje conceptual tan especial al leer y escribir, al razonar y resolver problemas y durante la práctica en el laboratorio y en la vida cotidiana”*(p.17). Se hace necesario que aprendamos *“a ver la ciencia como un proceso social e introducir a los alumnos, al menos parcialmente, dentro de esa comunidad de personas que hablan ciencia”*. (p.13) De ello se desprende que el aprendizaje de las ciencias se realiza paralelamente a la adquisición de su discurso. Esta afirmación puede ser extrapolable a todas las áreas y disciplinas presentes en el currículo escolar, cada una de ellas tiene su propio “lenguaje” que es necesario conocer y manejar adecuadamente.

El lenguaje icono-verbal es ante todo el mediador entre las personas y el medio que las rodea. El uso y dominio progresivo de los diferentes códigos y signos permitirán al aprendiz construir representaciones abstractas de la realidad y controlar y regular su propio comportamiento. Por lo tanto el dominio adecuado de los discursos de cada disciplina se presenta como un requisito indispensable para acceder al conocimiento

científico y humanístico. El lenguaje es entonces vehículo y objeto del aprendizaje, necesitamos dominar el código de cada disciplina para comprenderla y trabajar en ella y, a su vez, necesitamos de los conceptos, metodologías, procedimientos y valores inherentes a cada disciplina para poder adquirir su código. El aprendizaje del lenguaje formal de cada área se convierte entonces en un proceso muy complejo en el que se crea una relación de dependencia entre la adquisición de las habilidades comunicativas y de los conocimientos teórico-prácticos.

En esta posibilidad de integrar los conocimientos y estrategias creemos que está una de las fortalezas de los ejes transversales del currículum venezolano. Permiten al maestro integrar conocimientos y procedimientos que de otra manera estarían dispersos y, al alumno, ver el conjunto de lo que está aprendiendo y darle un sentido práctico, “significativo” como se expresa en la reforma venezolana. El maestro tiene la posibilidad de adecuarse a las necesidades y ritmos de sus estudiantes y de presentar las estrategias y procedimientos en situaciones de uso reales pudiendo de esta manera salvar obstáculos en la dificultad de transferir conocimientos de un área o disciplina a otra. Pero para que esto se haga realidad y se lleve a las aulas es necesario formar a los maestros para que puedan planificar, aplicar y evaluar a sus alumnos y su propia práctica desde esta nueva perspectiva. Necesitamos, a nuestro entender, de una política de formación a nivel nacional que alcance a todos los niveles del sistema. Es decir, la formación o capacitación en el área no se debe limitar a los maestros sino que tiene que extenderse a los directores, supervisores y administradores de la educación para que estén en posición de apoyar y comprender la acción del maestro. En tal sentido la Universidad tiene la

responsabilidad de formar a los futuros maestros y de trabajar en las escuelas con los maestros y directivos.

Formación inicial del maestro

La creciente globalización de las economías mundiales y la importancia que en ella han tenido las nuevas tecnologías de la información han sido, entre otros, los impulsores de las gran cantidad de reformas educativas que han se han propuesto e implantado en muchos países del mundo occidental. Ello debido, en parte, a la necesidad creciente de formar ciudadanos capaces de avanzar al ritmo de las tecnologías para mantenerse en el mundo laboral y que estén en capacidad de discernir entre tanta información lo que realmente le es importante y valioso para construir un mundo más justo. Uno de los temas centrales de la reflexión pedagógica y el diseño y la planificación de políticas educativas, de las últimas décadas del siglo XX y que aún continúa es la revisión y replanteamiento de las metas de la educación. Esta reflexión responde, en palabras de González Lucini (2001:21), a una doble motivación, *“en primer lugar, a la voluntad, universalmente sentida, de proyectar y de hacer posible (...) un mundo más vivible, más solidario, más justo, en el que todas las personas que integramos la comunidad humana – sin ningún tipo de exclusión. Podemos alcanzar el pleno desarrollo de nuestra personalidad, y podemos disfrutar de las cotas de dignidad y de felicidad que, por el simple hecho de vivir, nos corresponden. (...) un segundo motivo. La necesidad de “tomarle el pulso” a la realidad en la que vivimos (...) sobre todo para detectar en*

ella, por una parte, los grandes cambios y transformaciones que caracterizan a nuestro mundo contemporáneo, y, por otra, para poder hacerles frente a los problemas y dificultades que en la actualidad pueden oponer resistencia al logro de dichas finalidades.”

Pero para que estas finalidades de la educación lleguen a las aulas y se implementen allí donde pueden ser efectivas, el maestro; actor fundamental del proceso educativo, de quien depende, en último término, que se cumplan los objetivos trazados (ME 1998:3); debe contar con la preparación, actualización y motivación necesarias para poder implementar tales reformas.

Para ello la Universidad, como institución formadora de maestros ha de hacer los cambios necesarios en su estructura, currículo y manera de entender los procesos de aprendizaje para que pueda romper *“con el paradigma actual de la educación superior ... que parte del saber hacer y fomentar una cultura donde predomine el saber aprender, saber ser y saber emprender que posibilite a su vez la construcción de una cultura del conocimiento, que le devuelva a las universidades su papel de generadora y difusora de conocimientos y de formadora de “trabajadores del conocimiento”* (Castañeda et al, 1999:234) que tendrán que estar preparados para participar activamente en una sociedad regida por el conocimiento, las tecnologías y los negocios.(Castañeda et al, 1999) Para alcanzar esta meta la universidad debe cambiar su concepción de “educar para toda la vida” por el de educar para “aprender durante toda la vida”.

Las escuelas de educación son las primeras que deberían asumir este reto, pues sus egresados serán los encargados de prolongar esta nueva manera de concebir el aprendizaje y su importancia para la supervivencia

en el mundo laboral de los ciudadanos de la era del conocimiento. Si se desea alcanzar los objetivos de las reformas educativas de los currículos de las escuelas básicas, los maestros debería formarse en ambientes que les permitan hacer posible esa reforma. Si la universidad no cambia tampoco cambiará su producto, en este caso los maestros y por ende tampoco cambiará la educación básica. Es un espiral que la universidad, como formadora y capacitadora de maestros, ha de comenzar a romper.

Actualmente, los maestros son considerados como una figura clave en la dinámica de los sistemas educativos (Alliaud y Duschatzky, 1998:7), como el elemento clave para elevar la calidad de la educación (National Comisión on Teaching and America's Future, 1996; Newman, Marks & Gamoran, 1996, Schmidt et. El 1998, Tatto, 1993 en Tatto, 1999). En este sentido, investigaciones realizadas en Los Estados Unidos de Norte América *“have uncovered that what teachers know and do in the classroom have an important influence on how children learn, that in order to have effective teaching it is necessary to prepare and keep good teachers, and that in order to have effective teaching it is necessary to create schools that support learning.”* (Tatto, 1999:2) Estas investigaciones han enfatizado la necesidad de comprender mejor cómo los maestros aprenden a enseñar, cómo pueden mejorar sus práctica diaria y cómo deben cambiar las escuelas para que las reformas que se están implementando tengan el impacto deseado.

Todo ello comprende una transformación en las políticas de formación, se ha pasado de centrar la atención en los maestros mejoren los logros de sus alumnos a centrarlas en *“how teachers learn to teach to construct stimulating learning environments where children can learn,*

although deceptively simple, represents an enormous advance in the path to improving teaching. This shift begins to acknowledge teachers as learners and not as simple recipients of mandates who could – if they only wanted to – implement complex reforms and currículo designed by others” (Tatto, op cit:3). Esta visión del aprendizaje de los maestros y de sus posibilidades para poner en práctica las reformas educativas que se implantan en los diferentes países del mundo occidental, es coherente con los planteamientos de la teoría de los objetos complejos. En los estudios reportados por Tatto, se reconoce que no hay una relación directa entre el currículo y lo que el maestro hará en el aula. El maestro es un mediador entre el alumno y el currículo y necesita ser tomados en cuenta a la hora de la planificación e implementación de los programas educativos y no un simple técnico que aplica una fórmula preestablecida.

El papel de los maestros es visto, desde esta perspectiva, como el de ayudantes de sus alumnos para que desarrollen las herramientas intelectuales contempladas en los currículos y hacerlos conscientes de sus propias capacidades intelectuales durante el aprendizaje (UNESCO, 1996). Si se quiere que los maestros realicen esta tarea ellos mismos los han de saber como aprenden y como lo hacen sus alumnos. Cada quien construye su conocimiento a partir de sus experiencias personales y en el aula éstas se comparten para construir, a partir de los nuevos contenidos, un conocimiento compartido. Así se reconoce que, tanto los maestros como los alumnos aprenden cooperando entre ellos, trabajando en pequeños grupos y con el grupo clase, lo que redundará en la obtención de una visión global de la realidad.

De allí que, como parte importante de su formación inicial, a los futuros docentes se les ha de dar la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y creencias sobre el proceso de aprendizaje, sus capacidades y estilos de aprendizaje, y a partir de allí hacerse concientes tanto de las necesidades de sus alumnos como individuos como de los requerimientos del currículo y del entorno.

Para ello es necesario ofrecerles durante su proceso de aprendizaje espacios en los que tengan la oportunidad de poner a prueba los conocimientos teóricos y prácticos que van adquiriendo. Como ya hemos señalado, el conocimiento teórico por sí mismo resulta insuficiente para resolver problemas de la práctica. Es necesario que el futuro docente tenga la oportunidad de comenzar a construir su conocimiento práctico, entendido como *“aquél que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir”*(Perez Gómez, en Fortes y otros 1998 :41) Los docentes forman parte del grupo de profesionales que se enfrentan a situaciones cambiantes, conflictivas, en muchos casos impredecibles que exigen de la capacidad de comprender e intervenir en estas situaciones complejas. Para Ferry (1991:68) *“Lo importante para que se pueda preparar el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permita probar sus capacidades. Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con otros”*.

Nos encontramos ante *“uno de los problemas más sustantativos del campo pedagógico”*(Perez Gómez op cit), el problema de las complejas y difíciles relaciones entre la teoría y la práctica. Esta situación surge como

consecuencia de la división entre la investigación y la práctica como resultado de la posición de la filosofía positivista de la ciencia en la que se crea una división del trabajo que “*reflejaba una jerarquía de clases de conocimiento que también constituía una escala de estatus. Aquellos que creaban una nueva teoría se pensaba que eran superiores en estatus a aquellos que la aplicaban*” (Schön, 1998:45) Esta visión de la ciencia y su gran desarrollo y difusión repercutió en todos los ámbitos del conocimiento en el mundo occidental. El gran prestigio que obtuvieron los modelos de la medicina, las ciencias puras y las ingenierías influyó notablemente en las ciencias sociales.

En campos como la educación, los investigadores trataron de hacer investigación, aplicarla y formar a sus profesionales siguiendo los preceptos de los modelos positivistas. Aquí la práctica es concebida como la mera aplicación de la teoría y su aplicación depende del aprendizaje de técnicas que se pueden aplicar en cualquier ámbito con resultados muy similares. Arnaus (1999:599) resume esta situación de la siguiente manera: “*La enseñanza es un oficio especialmente complejo. Sin embargo, durante mucho tiempo, la formación del profesorado ha pretendido abordar dicha complejidad con una estrategia que hoy se nos muestra insuficiente: la simplificación. Mediante modos diferentes de racionalización de la práctica se ha querido formar al profesorado como si la complejidad del oficio pudiera reducirse a base de controlar una serie de variables y aplicar ciertas técnicas, métodos o procedimientos*”.

En este punto consideramos importante presentar un breve resumen de las mayores tendencias en la formación del profesorado y su consonancia con las teorías sobre la adquisición de la lectura. El enfoque

predominante ha sido el conductista o “behaviorista” basado en la epistemología positivista y la psicología conductista. Este enfoque subraya la necesidad de desarrollar en los futuros maestros habilidades específicas y observables que se consideran relacionadas con el aprendizaje de sus futuros alumnos. Esta orientación de la formación se corresponde con la tradición técnica de la profesión en la que se entiende la enseñanza como el dominio de un conjunto de habilidades básicas para llevar a cabo un trabajo predeterminado. El docente es visto como un técnico que aplica un currículo previamente elaborado y estructurado por expertos en el área. La enseñanza es vista como ciencia aplicada. Para Pérez Gómez (1988:40) las metáforas e imágenes derivadas de este enfoque conceptualizan al profesor como técnico y definen la actuación docente como una actividad instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.

Continuando en esta misma línea de pensamiento, Pérez Gómez (1992:403) menciona tres consecuencias de la formación del profesorado basada en esta perspectiva: se establece una relación de subordinación entre las personas responsables de elaborar conocimiento y quienes lo aplican, lo que se deriva en una separación personal e institucional entre la investigación y la práctica y la reducción de la práctica a una actividad instrumental, olvidando los aspectos morales y políticos implícitos en las pretensiones educativas y en las decisiones pedagógicas cuando éstas no se circunscriben a la selección entre técnicas.

Para dar respuesta a las deficiencias del enfoque de la racionalidad técnica se inician trabajos de investigación cuyo propósito es el análisis de la enseñanza tal y como sucede en los contextos reales de la práctica y a

partir de estos ofrecer alternativas para la formación docente. Con ello se ha dado paso no sólo a nuevas líneas de investigación, sino, sobre todo, a formas de conocer y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que han resultado enormemente enriquecedores (González Sanmamed, 1995:58)

Entre estos resultados tenemos modelos de formación tales como la enseñanza como práctica reflexiva. Para Schön (1987) si los procesos de enseñanza-aprendizaje configuran un ecosistema complejo, vivo y cambiante, en el que se generan problemas inciertos e imprevisibles, parece absurdo pensar que se pueden resolver aplicando una regla, una técnica o un procedimiento, como se pretendía desde la racionalidad técnica. En las últimas décadas del siglo pasado se propusieron varias alternativas de formación del profesorado basadas en investigaciones centradas en la búsqueda de un conocimiento más acorde con la realidad de la actividad de docente.

Uno de los cambios más destacados en estos enfoques es la importancia que adquiere la formación práctica en el proceso de formación del futuro docente, a diferencia del modelo de racionalidad técnica “...*la construcción teórica emerge como conocimiento elaborado sobre el acontecer práctico de la acción*” (Angulo Rasco, 1989:24)

Importancia de la formación teórico - práctica

De lo anteriormente expuesto se desprende que es deseable que el futuro docente tenga experiencias significativas y retadoras que le

permitan contrastar su conocimiento intuitivo de la profesión (conocimiento pedagógico vulgar) - que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia como estudiante, en presupuestos, teorías y creencias sobre la profesión de docente - con las teorías y la práctica a que tiene acceso a través de la educación formal. Los trabajos de Schwab(1981), Argyris(1992), Schön(1983, 1987, 1992) , Elbaz (1983), Connelly y Clandinin(1988), Zeichner y Liston (1998), entre otros, están dirigidos al estudio del proceso de construcción de teorías desde posiciones basadas principalmente en la práctica. Schön propone “*la reflexión desde la acción*” o reflexión-acción, Schwab habla de “*deliberación*”, Elbaz introduce el concepto de “*conocimiento práctico*” y Connelly y Clandinin lo amplían a “*conocimiento práctico personal*” Liston y Zeichner hablan de *reflexión- crítica- en- la- acción*. En estos trabajos se destaca la idea de que los docentes, como profesionales, desarrollan un conocimiento práctico propio que es producto de sus experiencias personales. Se entiende la reflexión como alimentada por teoría y la teoría construida desde la experiencia práctica; la teoría y la práctica han de estar lógicamente interrelacionadas. Un conocimiento teórico sólido proporciona elementos para el análisis y la reflexión sobre situaciones particulares. A su vez estas situaciones pueden servir de punto de partida para analizar y reflexionar sobre la adecuación de una posición teórica.

En este mismo orden de ideas, para Angulo (1999:311) el trabajo de la formación docente se encuentra en desarrollar, propiciar y generar tanto los fundamentos como el contenido inicial del conocimiento de oficio de los futuros docentes. Entonces, el paso de estudiante a docente puede situarse en la transformación de dichos fundamentos a través de la reflexión práctica y la experiencia docente en conocimiento de oficio. Los

estudiantes de educación se convierten en docentes “*cuando se movilizan hacia una comprensión práctica de las tareas centrales de la enseñanza; cuando sus disposiciones y habilidades para ampliar y extender el aprendizaje del alumnado son afianzadas; cuando aprenden a cuestionar lo que ven, creen y hacen, cuando captan los límites de las justificaciones de sus decisiones y acciones en términos de ideas claras y gestión de clase; cuando aprecian su experiencia como docentes principiantes en términos de comienzo en lugar de ser comprendida como un punto culminante de su aprendizaje*” (Feiman–Nemser y Buchmann, 1987, p. 272).

En atención a lo anteriormente expresado, pensamos que la formación del los educadores debe estar pensada en el cambio y para el cambio permanente, que es lo que caracteriza a nuestro tiempo y a nuestra sociedad. “*La educación para toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente, y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente*” Delors (1996:21) En esta misma línea de pensamiento, la formación inicial y permanente del profesorado debe estar centrada en aprender a aprender para que puedan continuar autónomamente su aprendizaje durante toda la vida y adaptarse a los cambios a que tengan que hacer frente; y, por supuesto, para que luego estos profesionales puedan orientar a sus alumnos en la misma dirección. Si ellos mismos no cuentan con las herramientas cognitivas y metacognitivas que les permitan llevar a cabo y evaluar su aprendizaje difícilmente podrán transmitirlo a sus alumnos. Esto implica que es imprescindible que su propio proceso educativo sea cónsono con lo que se pretende que haga en su vida profesional. Al futuro docente se le debe

formar para romper tradiciones, inercias e ideologías impuestas y para desarrollar capacidades reflexivas en grupo, ya que la profesión docente se ha hecho cada vez más compleja, y las dudas, la falta de certeza y la divergencia son aspectos consustanciales con los que debe convivir un profesional de la educación. (Imbernón, 1998:161)

En la nueva realidad que ha creado la sociedad del conocimiento y la información, con las nuevas tecnologías como soporte y la globalización como uno de sus resultados, no podemos seguir formando a los docentes como simples reproductores y transmisores de conocimientos, entendidos como realidades absolutas que han de ser memorizadas para aplicarlas “en el futuro”. Por el contrario hemos de formarlos, según dice Imbernón (op cit:134) como *“un profesional reflexivo-crítico, (que) se orientará hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos”*.

Estos docentes deben estar capacitados para atender la demanda de la sociedad al sistema educativo de formar individuos creativos y críticos, poseedores de conocimientos, habilidades y destrezas para manejar las tecnologías de la información y obtener, seleccionar y procesar información para responder de adecuadamente a las necesidades y exigencias presentes y futuras de la sociedad local y global. Tarea que no podrán realizar si ellos mismos no son creativos y críticos y si no poseen los conocimientos, habilidades y destrezas que deberán transmitir a sus alumnos.

En atención a lo antes expuesto y en consonancia con las propuestas sobre la formación del docente desde la práctica, entendida

esta como una práctica que se potencia la reflexión, la discusión, la innovación y la evaluación y no como una aplicación casi mecánica de técnicas y procedimientos que convierten a la “*práctica curricular en un proceso técnico*” (González Sanmamed, 1995:22). Creemos que la formación inicial del maestro se debe realizar desde el contacto con la realidad, se le debe dar al estudiante la oportunidad de enfrentarse con su propia situación como lector, tener acceso a las teorías sobre la lectura y su adquisición, tener contacto directo con la actividad de aula para que observe, analice y reflexione sobre la práctica de maestros en servicio y sobre su propia práctica y proponga alternativas, elementos que le permitirán crearse un conocimiento teórico-práctico de su profesión. Lo que supone la creación de seminarios y talleres con maestros en activo para potenciar la existencia de modelos coherentes del “nuevo docente” que pide la reforma. Es importante que el futuro maestro cuente, por un lado, con la posibilidad de observar y trabajar con maestros experimentados que estén formados y trabajando en la línea de la reforma, y por el otro, con un profesor tutor que le oriente y apoye desde cerca en su formación.

Desde este punto de vista, la práctica por si misma, sin una preparación cuidadosa y un seguimiento sistemático del practicante no asegura la formación del alumno. En este sentido, para MacKinnon y Russell, “*la práctica para que sea fuente de conocimiento, para que se constituya en epistemología, ha de conllevar análisis y reflexión en y sobre la propia práctica*”(1986 en Marcelo, 1989) No cualquier experiencia práctica conduce al aprendizaje docente (Dewey decía que no toda experiencia es educativa) y por tanto, el aprendizaje docente concebido como un mero aprendizaje artesanal del oficio tampoco es

adecuado. (Ávalos, 1999:4) Por consiguiente, creemos necesario que el estudiante de educación tenga la oportunidad de aplicar sus conocimientos bajo la supervisión de tutores y maestros experimentados. Las experiencias prácticas necesitan estructuración y focalización y han de involucrar estrategias que permitan al futuro docente reelaborar su conocimiento teórico en conocimiento pedagógico – es decir, traducir sus saberes en representaciones significativas para sus alumnos mediante estrategias de enseñanza adecuadas (Cf. Shulman, 1987; Grossman, Wilson and Shulman, 1989) Siguiendo a Pérez Gómez “*la practica se concibe como el espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones*” (1987:25)

El uso de la práctica guiada como metodología de enseñanza ha sido básica para los nuevos practicantes de casi todas las profesiones durante siglos, ejemplos de ello son los orfebres, médicos, arquitectos, músicos, bailarines, pero en la enseñanza en países como Venezuela y los Estados Unidos durante gran parte del siglo XX, esto no ha sido así, a excepción de un período muy corto de experiencia docente al final de su período de formación. “*Abandonar al novicio en la puerta del aula el primer día ha sido una tradición, un tipo de rito cruel. Pero a la larga esto socava el éxito del propio sistema. La posibilidad de observar a buenos maestros y de hablar con ellos sobre cómo y por qué tomaron decisiones a medida que enseñaban es el currículo más básico de una pedagogía para la formación de maestros.*” (Pearlman, 1999:12)

De ahí la importancia de las prácticas docentes como eje fundamental de la formación, del contacto reflexivo con la realidad en la

cual le tocará ejercer su profesión, del conocimiento de problemas concretos y variados que se le presentan en la escuela y su relación con la formación teórica que ha recibido durante la carrera. Desde esta perspectiva la formación inicial se concibe no como “un producto acabado” sino como la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional (Marcelo :1989). Durante la carrera al estudiante se le debe poner en contacto con las herramientas, teóricas y prácticas, para que se inicie en una profesión cuyas exigencias y retos cambian constantemente, cuya complejidad creciente le exigirá observar, analizar, reflexionar e intervenir en su propia práctica en la búsqueda de soluciones a las situaciones concretas del aula. En otras palabras, se debe preparar al futuro maestro a aprender a aprender para que pueda, a partir de una constante evaluación y reflexión sobre su práctica, adaptarse a los constantes cambios a que estamos sometidos.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje docente comprende tanto procesos cognoscitivos como oportunidades de participar en situaciones educacionales, oportunidades para examinar (preferiblemente en forma colaborativa) las experiencias habidas con profesores mentores, supervisores y compañeros de estudio desde las perspectivas teóricas conocidas, estímulo para revisar lo que se conoce o aquello en que se cree (acciones metacognitivas) y oportunidades para sistematizar los conocimientos que se van adquiriendo de esta forma (Ávalos: 1999:4)

Así, la formación inicial, lejos de ser el final de un camino se convierte en el comienzo de un largo, complejo e impredecible andar. El foco de atención de la formación inicial es un profesional principiante y no la preparación para todos los eventos posibles del ejercicio docente

(Zeichner, 1996 en Ávalos, 1999) La universidad debe, entonces, dotar al futuro docente con las actitudes, valores y conocimientos que le permitan comprender, y enfrentar los retos propios de una profesión tan compleja como la docente. *“..a menos que podamos empezar a preparar docentes capaces de asumir roles más centrales en la conformación de la dirección de su propio trabajo y ambientes escolares, los tipos de cambio que pueden haber en el horizonte con respecto a la profesión de la enseñanza seguirán manteniendo el patrón familiar de “cambio pero sin cambio”. La preparación de docentes alumnos reflexivos es un primer paso necesario para aquellos de nosotros que trabajamos en programas universitarios de formación docente”*(Zeichner y Liston, 1998:297)

Situación de la formación inicial del profesorado en Venezuela

En Venezuela, la aplicación de programas de formación en todo el sistema educativo, ha estado marcada por una clara tendencia hacia las metodologías conductistas. Este hecho se hace evidente cuando, en 1980 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, se eliminaron las escuelas normales y los diversificados docentes, instituciones encargadas de la formación de los maestros de preescolar y primaria. Esta tarea pasó a estar a cargo de la educación superior en carreras de cinco años de duración en las que se obtiene el título de licenciado en educación con diferentes menciones. Cuando se hace este cambio, la formación del maestro se centró en el estudio de las ciencias de la educación con el propósito de formar investigadores creadores de teoría y la formación para la enseñanza, que tenía una larga tradición en las escuelas normales, no

ocupó un lugar relevante. En palabras de Cárdenas (1999:17) *“se olvidó prepararlo (al estudiante de educación) para la muy importante y delicada tarea diaria del aula, en escuelas muy diferentes entre sí y con niños igualmente muy diferentes unos de otros. Se eliminaron las escuelas y liceos de ensayo y de aplicación y con ello se eliminaron también las prácticas docentes bien sistematizadas como el eje fundamental de la formación pedagógica”*

Este fue el caso del currículo de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, vigente hasta el año 1998, allí *“las prácticas docentes son concebidas como el momento terminal de un proceso docente que con ellas llega a su fin. Tales prácticas son (...) reducidas a un semestre de la carrera”* (Facultad de Humanidades y Educación, 1995:12) Por consiguiente la posibilidad de los futuros maestros de tener contacto con la realidad escolar y a partir de ella reflexionar sobre la práctica de los maestros y la suya propia, intervenir en la realidad y evaluar su propia acción se hizo totalmente imposible. Actualmente la situación en la Escuela de Educación ha cambiado y el nuevo currículo, en vigencia desde el año 1999, cuenta con cinco semestres continuos de prácticas docentes a partir del sexto semestre y hasta el décimo, en el que se deberá presentar una memoria de grado.

Este cambio en el currículo de la Escuela de Educación permite acercar a los estudiantes a la realidad y por ende al ejercicio de su carrera y crear espacios propicios para la reflexión a partir de la observación y la acción sobre la teoría y su relación con la práctica. Ahora bien, no es suficiente ofrecer una mayor cantidad de exposición a la práctica si esa experiencia no está cuidadosamente planificada. En este sentido Pérez

Gómez (1998:42) afirma que *“superar la disociación teoría – práctica en la escuela o en la universidad requiere del desarrollo de **aprendizaje relevante**, la construcción del conocimiento empírico del alumno mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los esquemas empíricos adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento público que se le ofrece de manera organizada y sistemática en la institución escolar. Del mismo modo, la formación del docente de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de la interacción teoría-práctica”*

Tal como hemos apuntado, uno de los problemas sin resolver del sistema educativo venezolano, y por tanto uno de los puntos a tener en cuenta en la reforma, es el problema de la comprensión de textos escritos que presentan nuestros jóvenes en todos los niveles educativos (Fracca 2000) Por ello en Venezuela se han realizado investigaciones con el propósito de ahondar en las causas de esta realidad. A continuación reseñamos dos de estos trabajos.

En el año de 1994, Venezuela (Morales, 1994) participó en un estudio internacional para conocer el desempeño en la lectura del estudiante de Educación Básica, auspiciado y coordinado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) con sede en la Haya. Entre los hallazgos de este estudio se contemplan:

*Los docentes venezolanos que laboran en el cuarto grado de la Educación Básica no conocen suficientemente la capacidad de leer de sus estudiantes.

*En general la comprensión lectora de los docentes es baja, el promedio de respuestas correctas en una prueba de comprensión fue de un 59%.

*El grado de precisión de los docentes para percibir la capacidad de sus estudiantes para leer pareciera estar asociada a la capacidad de los docentes para comprender la lectura. Aquellos docentes que presentaron mejores niveles de comprensión también fueron los que evaluaron mejor el desempeño de sus alumnos.

Este estudio concluye que, para superar esta situación, es necesario contar con docentes que tengan *“conocimiento y conciencia claros acerca de los que es el proceso de la lectura, de lo que éste incluye y de las implicaciones psicolingüísticas, comunicacionales, pedagógicas y sociales de este proceso, que comprendan las necesidades de sus estudiantes, y que sean capaces de interactuar productivamente con ellos”*.(Morales, 1994:10)

Para ello es necesario mejorar la formación docente y la capacitación y actualización de los docentes en servicio. En estas áreas, las instituciones encargadas de la formación inicial y permanente de los docentes debe actuar para *“asegurarse de que los docentes mismos, en todas las asignaturas y niveles, sepan leer, posean una actitud positiva hacia esta actividad y estén en condiciones de promover la lectura y de enseñar a leer a sus alumnos. (...)enseñar a los docentes a utilizar la observación y cualquier otra técnica que les permita conocer con mayor precisión a sus estudiantes”*(op cit:11)

Más recientemente se llevó a cabo un estudio a nivel nacional en el que se buscaba, entre otras cosas, determinar las causas de las deficiencias

en lectura en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano. En el documento “Los maestros en Venezuela: Diseño de Carrera e Incentivos Institucionales. Informe final” (I.E.S., 2000:48) se reporta que los maestros y estudiantes de educación informan tener carencias en su formación en “*el área de lengua (métodos para enseñar a leer y para enseñar a comprender lo leído). Lo cual ratifica las dificultades para aprender a leer que tienen los niños de 1º grado (donde la repitencia se estima en 25%) y las grandes dificultades que tienen los alumnos de los demás grados para comprender lo que leen según los diagnósticos realizados en el país*”. Más adelante indican que tanto los estudiantes como los docentes al ser preguntados por las áreas donde requerían formación “*seleccionaron aspectos concretos de aplicación de la teoría, (tales como métodos para enseñar a leer⁷) para enseñar a comprender lo leído, como necesidad más sentida .”*

Al cruzar estos datos los autores llegan a la conclusión de que existe la posibilidad de que los aspectos de aplicación concreta que demandan los estudiantes se relacionen con los aprendizajes lingüísticos y comunicativos que son comunes a las diferentes áreas del currículo. De esto se desprende la necesidad hacer mayor énfasis en la enseñanza práctica de los futuros maestros y así darle herramientas para afrontar con éxito las exigencias del currículum. En este sentido sería importante que los centros de formación docente dotaran a los futuros egresados de elementos que respondieran al cómo del oficio y, específicamente sobre los procesos de adquisición de la lectura.

De lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de ofrecer alternativas de formación en el área de la lectura para los estudiantes en formación de todas las menciones que ofrece la Escuela de Educación de

⁷ El inserto es nuestro

la Universidad de Los Andes. Los futuros docentes han de tener clara conciencia de sus fortalezas y debilidades en esta área, y superar estas últimas, para poder estar en condiciones de transmitir sus conocimientos y actitudes ante la lectura y tener las herramientas para evaluar a sus estudiantes y aplicar los correctivos necesarios.