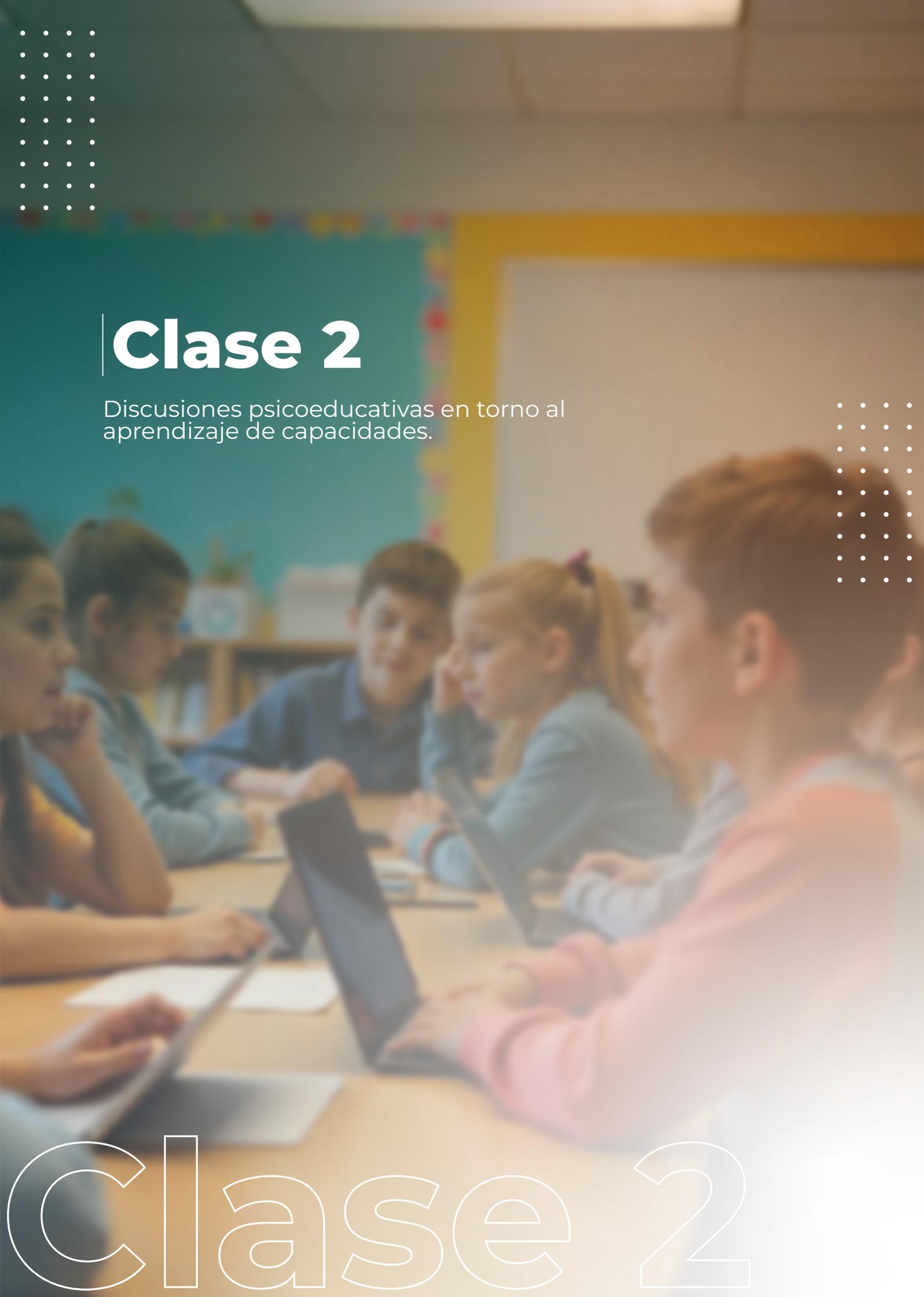


Programa:  
**“COMPRENDER:  
COMPROMISO de TODOS”**

Especialización superior en comprensión lectora  
desde un abordaje transversal

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa





# Clase 2

Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades.



# Clase 2

**Itinerario del Módulo 1:** La enseñanza de capacidades y la comprensión lectora como desafíos pedagógicos contemporáneos.**FUNDAMENTACIÓN**

Formar en capacidades presenta un desafío necesario, ya que, frente a la extraordinaria aceleración en el desarrollo del conocimiento, y las transformaciones sociales que atraviesan los campos educativos, tecnológicos y laborales, resulta infecundo pretender que la escuela se concentre en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de tipo conceptual que caducarán en poco tiempo. El desarrollo de capacidades, como estrategia política y pedagógica permite, en este escenario cambiante e impredecible, focalizar el esfuerzo en fortalecer las capacidades que los estudiantes seguirán utilizando a lo largo de su vida académica y profesional.

La Resolución N.º 330/17 del Consejo Federal de Educación establece seis **capacidades prioritarias para la educación obligatoria: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, y compromiso y responsabilidad**. Asimismo, las capacidades se entrelazan con las competencias de educación digital y con el desarrollo de la interdisciplina como modalidad de trabajo que articula los campos de conocimiento en torno a problemas específicos que le otorgan sentido a los saberes y capacidades puestos en juego.

Aunque en el campo de la psicología cognitiva, existen numerosos debates respecto de la relación entre el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de conocimientos específicos, existe evidencia de que no es posible hacerlo en el vacío, sino que estas surgen de la interacción con conocimientos específicos y problemas concretos. Desde esta perspectiva, entonces, resulta imprescindible pensar el desarrollo de las mismas, como una tarea progresiva que supone un abordaje cada vez más complejo a lo largo de toda la escolaridad, íntimamente ligado a la complejidad de los propios contenidos de cada disciplina.

De igual manera, es una tarea transversal, ya que se ha comprobado que las capacidades, al actuar en relación con conocimientos de dominio diferente, se complejizan actuando de manera diferenciada. Una misma capacidad implica diferentes grados de dificultad cuando se ejercita con contenidos diferentes, así como también cuando se posee mayor o menor cantidad de herramientas para utilizarlas. **Esto es clave para comprender que el desarrollo de las capacidades de un estudiante no puede realizarse de manera individual, sino que implica necesariamente el trabajo pedagógico de un colectivo docente, articulado en torno de metas, objetivos comunes y aprendizajes prioritarios.** Esta especificidad se recoge en el eje 3, “La transversalidad de la alfabetización”, del Documento “Compromiso Federal por la Alfabetización” (Resolución N.º 465/24 del Consejo Federal de Educación).

El desafío de enseñar capacidades es incluso mayor en el caso de la capacidad de comprensión lectora, ya que en ella convergen desafíos de muy distinta naturaleza. Como tarea, comprender textos implica la puesta en acto de procesos cognitivos y metacognitivos que conjugan aspectos automáticos con otros volitivos; recurre a la memoria a largo plazo y también a la memoria de trabajo; requiere de habilidades generales, pero también de procedimientos específicos, y de conocimientos previos biográficos y académicos para vincular el texto con la comprensión de lo que éste dice. Como función cognitiva, comprender nos permite estudiar, pensar, cuestionar, criticar, analizar... y, por lo tanto, ser más libres y menos influenciados. **Constituye, entre las seis capacidades prioritarias, una dimensión principal de las capacidades de comunicación y de aprender a aprender, siendo difícil desligarla de la resolución de problemas, del pensamiento crítico, y del trabajo con otros. Su abordaje, por ello, es fundamental y estratégico.**

Entre otros propósitos, este módulo se orienta específicamente a analizar criterios para la selección de contenidos, métodos y técnicas relevantes para el desarrollo de capacidades en general y de la comprensión lectora en particular, entendiendo su naturaleza compleja, y los desafíos pedagógicos en que se inscribe.

### OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en el marco normativo que regula la educación obligatoria, a nivel jurisdiccional y nacional.
- Reconocer a la comprensión lectora como una capacidad compleja que requiere de un abordaje transversal, íntimamente ligado a los contenidos disciplinares y a la complejidad que estos presentan en la Educación Secundaria.
- Analizar propuestas de enseñanza centradas en la comprensión lectora, identificando algunas de las estrategias de abordaje utilizadas en distintos espacios curriculares.
- Resignificar las experiencias profesionales de enseñanza y aprendizaje de capacidades en general, y de la comprensión lectora en particular.

### CONTENIDOS

Claves del encuadre político y pedagógico de la enseñanza por capacidades. Conceptualizaciones en torno a las capacidades. Caracterización de las capacidades prioritarias para la enseñanza y el aprendizaje en los niveles obligatorios en Argentina.

Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades: capacidades generales y de dominio específico. Importancia de la transversalidad para el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora.

La comprensión lectora en el marco de la enseñanza y el aprendizaje de capacidades. La comprensión lectora como capacidad compleja desde la perspectiva de las Neurociencias Cognitivas: principales procesos implicados.

Intervenciones pedagógicas para el abordaje didáctico de la capacidad de comprensión lectora desde los espacios curriculares Lengua y Literatura, Biología, Historia, Geografía y Matemática: una primera aproximación.



**BIBLIOGRAFÍA**

- Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021a). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Tilde Editora.
- Abusamra, V., Chimenti, A., y Tiscornia, S. (2021b). La ciencia de la lectura. Los desafíos de leer y comprender textos. Recursos descargables. Tilde Editora. Recuperado de: <https://digital.tilde-editora.com.ar/reader/recurso-la-ciencia-de-la-lectura-1658527902?location=1>
- Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del aprendizaje. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa(26), 13-30.
- Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). Cuaderno 2: La capacidad de comprensión lectora. UNICEF: OEI.
- Argentina, Ministerio de Educación y UNICEF (2010). El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento. UNICEF: OEI.
- Baquero, R., y Limón Luque, M. (2011). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. UNQ.
- Blythe, T. (2002). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Paidós.
- Boix-Mansilla, V. (2010). Guía del PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinarios. Organización del Bachillerato Internacional.
- Carey, S., y Spelke, E. (2002). Conocimiento de dominio específico y cambio conceptual. En L. A. Hirschfeld, y S. A. Gelman, Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y la cultura. Vol. I (págs. 243-284). Gedisa.
- Clará, M., y Mauri, T. (2010a). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. Infancia y Aprendizaje, 33(2), 131-141.
- Del Cueto, J. (2016). El debate dominio general y dominio específico en las teorías del desarrollo del conocimiento. En S. L. Borzi, El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad: perspectivas, debates e investigaciones actuales. (págs. 42-62). Universidad Nacional de La Plata.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. UNESCO / Dower.
- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 9 (22), pp. 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>

- Hernández Rojas, G. (2018). Psicología de la Educación: Una mirada conceptual. Manual Moderno.
- Martín Ortega, E. (2000). ¿Puede ayudar la teoría del cambio conceptual a los docentes? Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, 26, 31-50.
- O' Reilly, T., Wang, Z., Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. Psychological Science, 30(9), 1344-1351. <https://doi.org/10.1177/0956797619862276>
- Perkins, D., y Blythe, T. (1994). Putting Understanding up-front. Educational Leadership, 51(2), 4-7.
- Petrosino, J. (2010). El desarrollo de capacidades en la escuela secundaria. Un marco teórico. Ministerio de Educación Argentina / UNICEF.
- Piscicelli, A. (2008). Relaciones entre atención y comprensión lectora. Tesis de grado. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <https://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/776>
- Roegiers, X. (2000). “Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido”, Innovación Educativa, N°10.
- Sabán Vera, C. (2010). "Educación permanente" y "aprendizaje permanente": dos modelos teórico-aplicativos diferentes. Revista Iberoamericana de Educación (52), 203-230. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a10.pdf>
- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. In S. Newman y D. Dickinson (Eds.), Handbook of Early Literacy Research. Pp. 97-110. Guilford Press. Recuperado de <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>
- Stone Wiske, M. (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós.
- Tuffanelli, L. (2010). Didáctica de las operaciones mentales I. Comprender, ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Narcea.

## NORMATIVA

- Argentina, Consejo Federal de Educación (2017). Resolución N.º 330/17 del CFE: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2024a). Resolución N.º 465/24, Anexo: Compromiso Federal por la Alfabetización. Política Nacional de Alfabetización. Documento para la discusión.
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2024b). Resolución N.º 471/24, Anexo I. Plan Jurisdiccional de Alfabetización. Corrientes.
- Corrientes, Ministerio de Educación, Dirección de Nivel Secundario (2019): Circular Pedagógica N.º 10/19.

Ley de Educación Nacional N.º 26206.

Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria Federal 2030 (Ministerio de Educación).

### Clase 2: Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades

El propósito de esta clase es problematizar el aprendizaje de capacidades, según se las interprete como sistemas generales de procesamiento de la información, o como sistemas específicos dependientes de la disciplina y el contenido que el estudiante está aprendiendo.

La primera clase analizamos las seis capacidades prioritarias establecidas para los niveles obligatorios del sistema educativo: comunicación, aprender a aprender, trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, resolución de problemas y pensamiento crítico. También analizamos el valor estratégico de la comprensión lectora para el desarrollo de estas capacidades.

**En esta oportunidad, vamos a posicionarnos en la psicología cognitiva, para preguntarnos lo siguiente:** ¿Qué es lo que sabe hacer un estudiante que desarrolla la capacidad de “comprender textos”?

- a) ¿Domina ciertas habilidades generales como reconocer ideas principales, establecer relaciones entre ellas y con otras ideas ya existentes, reconoce la superestructura y la estructura, etc.?
- b) ¿O por el contrario, adecua las estrategias según el tipo de texto que lee (por ejemplo, prioriza determinado tipo de datos según lea historia, literatura, o un problema matemático; recurre a gráficos y otros paratextos según el propósito o la tarea, prefiere recurrir al diccionario u opta por interpretar según el contexto y el cotexto)?

Clarificar estas cuestiones es mucho más que una discusión puramente teórica. Al contrario, tiene profundas implicancias en el modo en que concebimos la enseñanza, en el tipo de tareas que proponemos en clase, el tiempo que destinamos a la construcción de sentido y en la definición de las estrategias que esperamos promover en los estudiantes (Baquero y Limón Luque, 2011).

Comencemos, esta vez, poniéndonos a nosotros mismos en situación. **¡Adelante!**

#### A modo de ejercicio

Lean detenidamente los textos **A** y **B** que encontrarán en el anexo:  
¿Cómo describirían la comprensión que lograron de cada texto? ¿Por qué?

## Clase 2:

Discusiones psicoeducativas en torno al aprendizaje de capacidades.

El propósito de esta clase es problematizar el aprendizaje de capacidades, según se las interprete como sistemas generales de procesamiento de la información, o como sistemas específicos dependientes de la disciplina y el contenido que el estudiante está aprendiendo.

La primera clase analizamos las seis capacidades prioritarias establecidas para los niveles obligatorios del sistema educativo: comunicación, aprender a aprender, trabajo con otros, compromiso y responsabilidad, resolución de problemas y pensamiento crítico. También analizamos el valor estratégico de la comprensión lectora para el desarrollo de estas capacidades.

En esta oportunidad, vamos a posicionarnos en la psicología cognitiva, para preguntarnos lo siguiente: **¿Qué es lo que sabe hacer un estudiante que desarrolla la capacidad de “comprender textos”?**

- a) ¿Domina ciertas **habilidades generales** como reconocer ideas principales, establecer relaciones entre ellas y con otras ideas ya existentes, reconoce la superestructura y la estructura, etc.?
- b) ¿O por el contrario, **adecua las estrategias según el tipo de texto** que lee (por ejemplo, prioriza determinado tipo de datos según lea historia, literatura, o un problema matemático; recurre a gráficos y otros paratextos según el propósito o la tarea, prefiere recurrir al diccionario u opta por interpretar según el contexto y el cotexto)?

Clarificar estas cuestiones es mucho más que una discusión puramente teórica. Al contrario, tiene profundas implicancias en el modo en que concebimos la enseñanza, en el tipo de tareas que proponemos en clase, el tiempo que destinamos a la construcción de sentido y en la definición de las estrategias que esperamos promover en los estudiantes (Baquero y Limón Luque, 2011).

**Comencemos, esta vez, poniéndonos a nosotros mismos en situación. ¡Adelante!**

### A modo de ejercicio

Lean detenidamente los textos A y B que encontrarán en el anexo: ¿Cómo describirían la comprensión que lograron de cada texto? ¿Por qué?



### TEXTO A:

“El carácter sigmoide de la curva de saturación de la hemoglobina explica cómo esta proteína puede descargar la mayor parte del oxígeno que transporta al llegar a los tejidos, donde la presión parcial del gas no es mucho menor que la que prevalece en los pulmones. En la curva de saturación existe un tramo centrado en los valores de presión usuales para el organismo, en que variaciones relativamente pequeñas de presión determinan una notable liberación de oxígeno. Análogamente, la cinética del enzima alostérico garantiza una respuesta máxima a la variación de una concentración de sustrato dentro de una determinada gama de valores. En particular, hace posible que la actividad enzimática se reduzca notablemente sin necesidad de que la concentración de sustrato tenga que alcanzar para ellos valores más bajos o más altos de la presión parcial del oxígeno, en el caso de la hemoglobina o de la concentración de sustrato, en el de un enzima alostérico. Es en el proceso de desplazamiento hacia concentraciones menores cuando la curva deja de ser sigmoide y pasa a ser hiperbólica”.

### TEXTO B:

“La casa que vino a cerrar la Gran Vía no fue la última construida en ella, ya que muy pronto comenzaron los derribos y las nuevas edificaciones. Nos referimos, pues, a la última que se levantó sobre los nuevos solares, producto de la acción urbanística que ocasionó la apertura de la nueva calle.

Esta última casa construida está en la acera de los pares, y es la que lleva hoy el número 72, situada entre el cine Pompeya y el hotel Menfis. Se realizó por proyecto del arquitecto don Enrique Colas Hontán para la firma comercial “Construcciones Aurora”, y ha sufrido varias transformaciones, tanto en su proyectada fachada primera, como en su distribución interna. Se proyectó para ser destinada a ser un hotel, con capacidad para 162 apartamentos, y en curso ya la obra hubo de ser el proyecto transformado para hacerlo edificio comercial. Por último, vuelve a ser lo que de ella se pensó en un principio y es hoy el hotel Wellington.

Su fachada ha variado mucho con respecto a los dibujos primeros que se presentaron para su aprobación en el Ayuntamiento, ganando en sencillez y belleza con los cambios realizados en el curso de la obra, al perder atributos y signos particulares que seguramente, habían sido impuestos por la propiedad”.

Textos extraídos de Limón Luque, M. (2011). “Conocimiento previo y aprendizaje escolar”, En: Baquero, R. y Limón Luque, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Buenos Aires: **UNQ. Pp. 83-84**

**Supongamos que sus estudiantes deben trabajar con textos similares (aunque adecuados al Nivel Secundario): ¿Qué necesitaría el estudiante para comprenderlos? ¿Qué recomendaciones les darían antes de leer? ¿Serían las mismas recomendaciones para ambos textos o, por el contrario, creen que para cada uno deberían atender a cuestiones diferentes?**

### ¿De qué manera funcionan las capacidades?

Existen dos grandes modelos acerca del modo en que funciona el sistema cognitivo. **La primera es pensarlo como una unidad**, con un funcionamiento invariable que se aplica a las diferentes tareas de conocimiento y aprendizaje que afrontamos a diario. **La segunda es suponer que se trata de un sistema diversificado y especializado**, que funciona de manera distinta según el tipo de problemas, conceptos o situaciones que se nos presentan.

En el uso cotidiano del lenguaje es muy fácil reconocer la presencia implícita de ambas posturas. Cuando decimos que alguien es “más inteligente” que otros, sin especificar a qué ámbito del conocimiento nos referimos, estamos afirmando la primera posición. Suponemos que la inteligencia es una, y que esta puede ser mayor o menor de manera general. Cuando, en cambio, afirmamos que alguien “destaca en matemática”, pero su rendimiento es normal o incluso inferior en otras materias, estamos afirmando la segunda posición.

**Piaget nos dio numerosas herramientas para pensar de la primera manera**, asumiendo que la inteligencia es una unidad que atraviesa diferentes estadios y que las capacidades desarrolladas en cada estadio son generales a todo tipo de problema. Así, por ejemplo, se supone que un adolescente que alcanzó el estadio operatorio formal puede realizar abstracciones y comprender razonamientos lógicos complejos, sin importar si se trata de razonamientos de física, lengua, arte u otro.

**Howard Gardner, y su Teoría de las Inteligencias Múltiples, popularizaron el segundo modelo**, según el cual las capacidades varían según el tipo de problemas y conocimiento con el que trabajamos. Aunque todos somos inteligentes, no siempre lo somos en el mismo aspecto ni en la misma medida, sino que nuestras capacidades varían según el tipo de tareas y conocimientos en juego.

Profundicemos un poco más, recurriendo al lenguaje específico de la psicología cognitiva.

### DOMINIO GENERAL VS. DOMINIOS ESPECÍFICOS

El término “dominio” es muy utilizado en psicología y también en textos académicos de didácticas específicas, así que es probable que estén familiarizados con él. Sin embargo, su sentido no es fácil de delimitar. Tomaremos dos definiciones, que reflejan las dos maneras más importantes de comprender el concepto.

Para la **primera definición**, consideraremos a Karmiloff-Smith (1994). Ella establece que el dominio es el “conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento: el lenguaje, el número, la física, etc.” (Cfr. Del Cueto, 2016). Es decir, **el dominio refiere a las representaciones mentales con que trabajamos en diferentes áreas del conocimiento**. El tipo de representación mental que necesitamos para comprender una situación problemática de la naturaleza no es el mismo tipo de representación que utilizamos para comprender un cuento. De igual modo, trabajar con números en matemática supone recurrir a determinado tipo de representaciones mentales, que no son semejantes a las representaciones que construimos

alrededor del número en un texto de historia, por ejemplo.

El número, el lenguaje, la física, la naturaleza, las relaciones humanas, etc., requieren determinado tipo de representaciones y reglas que son válidas mientras estamos en ese dominio, pero que no siempre son idénticas al pasar a un dominio diferente. Por ejemplo, un niño debe comprender que en el dominio de la literatura no es extraño que un animal hable, pero sí lo es en el de las ciencias naturales. De igual manera, cuando leemos textos míticos, leyendas, cosmogonías, etc., vemos que muchas veces las explicaciones son humanas: amor, odio, celos, conflictos entre hermanos, etc. aparecen como la explicación de fenómenos naturales, y eso tiene sentido en ese tipo de textos, pero no lo tendrían en otros de carácter científico que explicaran los mismos fenómenos.

**La segunda definición** que consideraremos es la de Juan Ignacio Pozo, quien prefiere señalar que un dominio es “un conjunto de contextos que comparten rasgos estructurales.” (Cfr. Clará y Mauri, 2010a). A diferencia de Karmiloff-Smith, Pozo no centra la atención en las representaciones mentales sino en las **características comunes de los contextos y problemas**. Así, los problemas de la naturaleza difieren de los problemas humanos, el contexto del lenguaje difiere del contexto de los números. Existen contextos y problemas ligados al espacio, al tiempo, a las cantidades, a las cualidades, etc. Gran parte de estos contextos se convirtieron en objeto de estudio de alguna ciencia, por lo que a veces “dominio” es sinónimo de “disciplina científica”.

Volvamos a nuestro problema inicial: cuando aprendemos una capacidad, ¿podemos utilizarla en cualquier dominio, para trabajar con representaciones de cualquier área o contexto? ¿O cada dominio requiere especificaciones propias para la misma capacidad? Según cómo respondan esta pregunta, reconoceremos perspectivas de dominio general y perspectivas de dominio específico.

**Las perspectivas de dominio general** consideran el conocimiento en términos de procesos generales válidos para cualquier campo. **En relación con las capacidades, diríamos que desde estas perspectivas, una vez que se desarrolla la capacidad puede utilizarse en cualquier ámbito de conocimiento.** Un sujeto que sabe leer y comprender textos, podrá utilizar esos procedimientos al leer literatura, historia, biología, u otros indistintamente. Es verdad, según esta postura, que algunos textos de los espacios curriculares pueden resultar más sencillos que otros, pero eso se debería a la mayor o menor experiencia que tengamos en relación con los temas de esos espacios curriculares.

En la lectura de los textos A y B que realizaron, sin dudas ustedes han podido comprender ambos textos, aunque no con la misma claridad. Pareciera, pues, que la capacidad de comprender textos es general, y que varía sólo porque la experiencia previa es más cercana a un texto que al otro. No obstante, lean lo que lean, tienen capacidades que les permitirían construir sentido a partir de lo leído. Así, esta postura no es tan ingenua como puede parecer al principio.

Sin embargo, desde la década del 80, empiezan a desarrollarse las llamadas **perspectivas de dominio específico**. Fodor planteó la idea de que la mente se halla pre-especializada, y que se desarrolla en dominios diferenciados. Antes lo había hecho Chomsky en relación con el lenguaje, pero es Fodor quien

construye una teoría del conocimiento al respecto. **De acuerdo con esta perspectiva, nuestro sistema de conocimiento consiste en subsistemas especializados, y cada uno está regulado por principios y pautas de razonamiento que le son propios.** Aprender, en este sentido, es enriquecer la complejidad y cantidad de esos principios y pautas de razonamiento. (Cfr. Carey y Spelke, 2002, p. 243). Se reconoce que los dominios presentan ciertas características:

- Poseen una función conceptual, que **ayuda a organizar el mundo.** Es decir, no se trata sólo de reglas y procedimientos abstractos, sino de conceptos e información concreta sobre el mundo.
- **Facilitan la atención a cierto tipo de información,** y agilizan reconocer el tipo de fenómenos que le corresponden. Nuestras respuestas al contexto varían según el dominio: no intentaríamos reparar un mueble (física) recurriendo al diálogo (lenguaje), ni contar una historia exclusivamente mediante números.
- Son marcos explicativos que **permiten asignarle ciertas propiedades a los fenómenos con los que trabaja.** En cada dominio sabemos qué esperar, qué tipo de informaciones son las más relevantes, y en general, con qué podemos encontrarnos.
- **Requieren poca intervención de la conciencia,** es decir, no es necesario realizar un esfuerzo especial para reconocer a qué dominio corresponde el tipo de conocimiento con el que estamos trabajando.

Karmiloff-Smith defiende la idea de que es posible que inicialmente contemos con una organización general, y que posteriormente ésta se vaya diversificando en dominios específicos. En otras palabras, puede que en los primeros años de vida y quizás todavía durante la primaria, existan procedimientos y capacidades generales que facilitan procesar cualquier tipo de información. Pero con el paso del tiempo –y a medida que el currículum de la escuela se va haciendo progresivamente más disciplinar que integrado– empiezan a definirse dominios específicos que funcionan de manera diferenciada.

### ¿Qué evidencias brinda la investigación?

**Los estudios científicos actuales parecen confirmar que el procesamiento de la información es de dominio específico, con un margen muy pequeño de transferencia de un dominio a otros** (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2000). Es poco lo que puede transferirse de una disciplina científica a otra sin la ayuda suficiente.

Una línea de investigación que fue clave para consolidar estas ideas fue la de los trabajos sobre expertos y novatos. De manera sintética, estos trabajos indagaron acerca de: ¿Qué hace diferente un experto en comparación con alguien que es principiante en un determinado dominio? Estas investigaciones se realizaron entre jugadores de ajedrez, científicos de diferentes áreas, estudiantes y profesores de diversos espacios curriculares, entre muchos otros. Hernández Rojas (2018), y Baquero y Limón Luque (2011) señalan las siguientes diferencias entre expertos y novatos:

1. Los **expertos se representan los problemas de una manera más efectiva, centrándose en lo esencial**, lo que les facilita optar por las soluciones más adecuadas. Los novatos, en cambio, suelen conceder importancia a aspectos secundarios y dudar acerca de cuál es el mejor método de intervención.
2. Los expertos, al tener automatizados muchos procedimientos, no sólo tienen mayor capacidad para atender a diferentes aspectos, sino que también pueden hacerlo de manera **más rápida**.
3. Los expertos tienen muy desarrollada la capacidad de autorregularse y **monitorear su propio desempeño**.
4. Los **expertos priorizan el análisis cualitativo**: prestan atención a la calidad de la información con la que disponen, y sólo después a los aspectos cuantitativos.

Aunque no es lógico suponer que se puede enseñar a un estudiante a pensar como experto desde el principio, es interesante revisar a qué capacidades y habilidades les damos más importancia desde nuestras disciplinas: **¿Cómo ayudamos a los estudiantes a crearse una representación mental del problema que debe resolver? ¿Qué oportunidades brindamos para que puedan automatizar algunos procedimientos? ¿Qué espacios brindamos para desarrollar su propia capacidad de autorregularse y monitorear lo que están haciendo? ¿Qué instancias previas a la resolución de un problema les brindamos, para que puedan evaluar con qué datos cuentan y cuáles necesitan?**

### Importancia del abordaje interdisciplinar de las capacidades

En el contexto actual, el abordaje interdisciplinar y transversal de las capacidades constituye una estrategia didáctica cada vez más instituida en el discurso pedagógico y en las prácticas de enseñanza, que está presente en el enunciado de las capacidades prioritarias y en la normativa vigente.

**Este abordaje posibilita alcanzar dos propósitos al mismo tiempo.** Por un lado, **permite que cada disciplina desarrolle las capacidades desde su especificidad.** Por otro, **crea instancias de contacto entre los espacios curriculares**, superando la tendencia de verlos como compartimentos estancos. Desafía a que los docentes analicen colectivamente los objetos de enseñanza, encontrando puntos de contacto y problemáticas compartidas. Al respecto, una autora expresa:

Las capacidades no se adquieren en el vacío, sino estrechamente ligadas a los conocimientos específicos, en términos escolares, a los contenidos de aprendizaje. Ser experto en un ámbito no predice necesariamente serlo en otros. (...). Esta forma de entender la relación entre capacidades y contenidos específicos tiene otra consecuencia para la enseñanza que se concreta en la necesidad de enseñar intencionalmente a los alumnos a transferir el conocimiento de un dominio a otro, en la necesidad de asegurar experiencias ricas de aprendizaje en todos aquellos campos del conocimiento en los que queremos que el alumno se desarrolle. (Martín Ortega, 2000; el destacado me pertenece).

Desde el enfoque de capacidades y la interdisciplina, se intenta recuperar el sentido práctico del conocimiento, su vinculación con la experiencia. **Lo propio de la interdisciplina es trabajar sobre problemas que, por su complejidad, deben abordarse con una perspectiva también compleja.**



**Boix Mansilla (2010) escribe que:**

El aprendizaje interdisciplinario generalmente se define como el proceso mediante el cual los alumnos llegan a comprender conjuntos de conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas y los integran para lograr una nueva comprensión. (p. 22).

**En relación con la comprensión lectora, el abordaje interdisciplinar promoverá identificar aspectos compartidos por las diferentes ciencias, estrategias comunes, tipologías textuales compartidas, vocabulario construido en una ciencia que se retoma en otras, temáticas científicas que dan lugar a producciones literarias ficticiales, etc.**

### Cierre

Howard Gardner solía expresar que las diferencias entre los estudiantes serían mucho más notables si cada materia desarrollara las capacidades específicas que le corresponden, y que si eso no pasaba se debe a que, en la mayoría de las escuelas, las capacidades de escritura, comprensión lectora y oralidad suelen ser suficientes para aprobar cualquiera de los trabajos que se demandan habitualmente en todos los espacios curriculares. No hay, en su opinión, suficientes oportunidades para desarrollar el pensamiento histórico, la formulación de hipótesis científicas, la escritura de textos literarios, el análisis de datos geográficos, la lectura de imágenes documentales, etc. Es decir, unas pocas capacidades generales parecen suficientes para todo, pero no porque sea realmente así, sino porque el tipo de actividades que se le presenta a los estudiantes no da suficiente lugar a otro tipo de experiencias.

Las ideas desarrolladas en la clase intentan argumentar acerca de la **importancia de que, desde cada espacio curricular, se puedan fortalecer las capacidades prioritarias desde la especificidad que corresponde a cada dominio:** comprender textos ayudando a los estudiantes a priorizar determinado tipo de datos y representaciones mentales; escribir textos atendiendo a las convenciones, el tipo de recursos y argumentación propios de la disciplina; resolución de problemas evaluando el tipo de datos prioritarios en cada dominio y en función del objetivo, etc. Como dijimos antes, comprender la importancia de la especificidad de dominio no es sólo una cuestión teórica, sino que tiene consecuencias en el tipo de trabajo que proponemos a los estudiantes, las consignas que formulamos, las intervenciones que realizamos, etc.



**CORRIENTES**  
*tiene pagé!*