



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Literatura

# La noción de hipertexto y su aplicación didáctica en los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media

Tesis para optar al Grado de Magíster en Literatura  
con mención en Teoría Literaria

Departamento de Literatura  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chile

Profesor guía:  
Luis Vaisman

Sergio Caruman Jorquera  
2004



"Hoy en día sabemos que un texto no está constituido por una fila de palabras, de las que se desprende un sentido único, teológico, en cierto modo (pues sería el mensaje del Autor-Dios), sino por un espacio de múltiples dimensiones en el que se concuerdan y contrastan diversas escrituras, ninguna de las cuales es original; el texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura".

**El Susurro del Lenguaje,**  
Roland Barthes.

"Ya que todos los elementos de un sistema hipertextual están sujetos a conexiones, es difícil separar un discurso de otro. En una obra impresa, las notas y la bibliografía dan una presencia en la página a escrituras de fuera del texto, pero esa presencia es metafórica. El hipertexto abole esta metáfora: los otros escritos aparecen cuando el lector activa un nexa. El hipertexto nos invita así a revisar nuestras nociones sobre el discurso definitivo. Parece movernos en la dirección del texto *escritor* de Roland Barthes, definido como *ese espacio social que no deja a ningún lenguaje a salvo o intacto, que no le permite a ningún sujeto enunciador mantener la posición de juez, profesor, analista, confesor o decodificador*".

**En las zonas.**  
**El hipertexto y la política de la interpretación,**  
Stuart Moulthrop

"¿Cómo puede la teoría de la literatura atacar las textualidades de la no linealidad? ¿Cómo las cortamos, las leemos, las describimos para que encajen en nuestras narrativas? ¿Cómo podemos relacionarnos con nuestros tótems y controlar sus mecanismos ocultos? El hipertexto parece haberse abierto paso ya en el canon. ¿Es una buena señal? Las conquistas, como los descubrimientos, raramente son por casualidad. Por otro lado, no existe tal cosa como la teoría literaria; sólo hay teorías y teóricos. Y textos. Más que la mayoría de las disciplinas académicas, la teoría literaria siempre ha sido fragmentaria y sin centro, una rotación cada vez más amplia de lecturas e intereses vinculados a un sinfín de filosofías, como un verdadero *texte scriptible* de Barthes. Así que si el hipertexto ha de encontrar un intersticio, ¿por qué no aquí?"

**No linealidad y teoría literaria,**  
Espen J. Aarseth



---

## Índice

Título	Página
Introducción	5
Capítulo I. Hipertexto: definición e historia del concepto	15
1.- Hipertexto: historia del concepto	16
2.- Hipertexto: definiciones iniciales	22
Capítulo II. La noción de hipertexto en su dimensión didáctica	29
1.- Hipertexto, pedagogía y didáctica	30
2.- Hipertexto, pedagogía e ideología	44
Capítulo III. Propuesta de apropiación curricular basada en la estructura y nomenclatura hipertextual de los Programas de Estudio en Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media	51
1.- Organización del capítulo	52
2.- Fundamentos epistémico-didácticos de los Programas de Estudio	53
2.1.- Contenidos	57
2.2.- Diseño curricular	62
3.- Estructura de los Programas de Estudio	67
3.1.- Diseño curricular aplicado: noción de <i>trayecto de lectura de los Programas de Estudio</i>	96
3.2.- ¿Cómo organizar un <i>trayecto de lectura</i> ?	101
3.2.1.- <i>Trayecto lineal</i>	103
3.2.1.1.- Ejemplo de <i>trayecto lineal</i>	105
3.2.1.2.- Resumen de características del <i>trayecto lineal</i>	106
3.2.2.- <i>Trayecto no lineal</i>	109
3.2.2.1.- Ejemplo de <i>trayecto no lineal</i>	112



---

3.2.2.2.- Resumen de características del trayecto <i>no lineal</i>	113
3.2.3.- <i>Trayecto combinado</i>	115
3.2.3.1.- Ejemplo de <i>trayecto combinado</i>	120
3.2.3.2.- Resumen de características del <i>trayecto combinado</i>	122
4.- Posibilidades combinatorias de los trayectos de lectura	124
4.1.- Combinatoria para <i>trayectos lineales</i>	126
4.2.- Combinatoria para <i>trayectos no lineales</i>	131
4.3.- Combinatoria para <i>trayectos combinados</i>	132
5.- Ficha de programación para trayectos de lectura	135
Conclusiones	140
Anexos	154
Anexo 1. Algunos tópicos coincidentes entre la postmodernidad y el concepto de hipertexto	155
Anexo 2. Glosario de términos provenientes de la cibernética, informática, computación y teoría general de sistemas	166
Anexo 3. Una breve historia de Internet	173
Anexo 4. Paradigma cognitivo	179
Anexo 5. Secuencia de ejemplos reales de <i>trayectos de lectura</i> de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación	182
1.- Trayectos lineales	183
2.- Trayectos no lineales	187
3.- Trayectos combinados	193
Anexo 6. Ejemplo de elaboración de una Unidad Didáctica a partir de los <i>trayectos de lectura</i>	199
Bibliografía	210



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto la exposición del modelo de organización textual implícito en los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación, utilizados en nuestro país desde el año 1998 a la fecha, en el contexto de la Reforma Educacional. Dicho modelo corresponde a la estructura **hipertextual**, es decir, se trata de un conjunto de textos no lineales, con variados vínculos y referencias cruzadas. El diseño pedagógico de los Programas de Estudio obedece a las actuales necesidades de modificar dos grandes paradigmas: primero, el desarrollo de las cuatro macro-habilidades básicas que caracterizan a este subsector (escuchar, hablar, leer y escribir); y, luego, la didáctica, en tanto disciplina que trabaja directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las macro-habilidades en situaciones reales de aula.

Si bien es cierto, lo habitual es asociar únicamente la idea de hipertexto con la lectura, veremos que en el continuo de las cuatro macro-habilidades – segregadas solo con fines metodológicos y didácticos –, las modificaciones producidas sobre los procesos de lectura inciden en las otras conductas con las que trabaja Lengua Castellana y Comunicación.

Ahora bien, para iniciar esta exposición, hay que recorrer – primeramente – la discusión del problema *literario y pedagógico* que plantea la existencia del **hipertexto**. Ello, porque desde mediados de los '60, la teoría y la crítica literaria – en particular la postestructuralista y la corriente conocida como *deconstrucción* – aludían a la posibilidad de la disolución de los géneros literarios y textuales, la cancelación de las categorías que definen la narración en su forma tradicional, la anulación progresiva de la presencia del narrador y un sinnúmero de otros fenómenos que tienen directamente que ver con la difuminación de lo que actualmente conocemos como literatura. Estas consideraciones sobre el estatuto del fenómeno literario se irían haciendo progresivamente parte de la enseñanza de la literatura. En el caso de nuestro país, la asignatura conocida tradicionalmente como Castellano, y que en la actualidad se denomina Lenguaje y Comunicación para la Enseñanza Básica y Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media, ha reconocido en la literatura su principal fuente de enseñanza del idioma, así como de los fenómenos que lo configuran. Al producirse modificaciones sobre el objeto de estudio, también varían las formas de



*estudiar y enseñar* dicho objeto. Por otra parte, los enfoques tradicionales del Castellano, fuertemente influenciados por una **gramática normativa**, se han visto desplazados por una **lingüística del texto**, en la que las unidades de análisis cambiaron de la **oración** al **texto**.

En esta perspectiva, las sustantivas modificaciones que se estaban produciendo a mediados de los '60 en un conjunto de campos de estudio tales como literatura, lingüística, filosofía, cibernética, entre otros, van a incidir directamente en las adaptaciones de los conceptos que de aquí emergieron a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en forma particular y preponderante, en aquellas disciplinas vinculadas al estudio y enseñanza del **lenguaje**. Por ello, no es de extrañar la doble vertiente en el enfoque sobre los objetos de estudio del lenguaje, ya que será posible abordarlos como susceptibles de ser estudiados desde el **discurso** que los compone, o bien como **objetos estéticos**, y por tanto, pertenecientes a una categoría histórica de estudios: la **literatura**.

Tales digresiones son rastreables desde Bakhtin hasta Barthes – en el campo de la teoría literaria, lingüística y pedagogía – y, por cierto, en los máximos representantes de la noción de postmodernidad y deconstrucción, Lyotard, Derrida, Jameson, Foucault, entre otros.

Sin embargo, el desplazamiento, de las categorías filosóficas y científicas que vendrían a redefinir el estatuto de la literariedad en la escena contemporánea (y que constituye uno de los problemas centrales de la postmodernidad), se venía produciendo desde un conjunto de disciplinas – a primera vista – bastante alejadas de las preocupaciones lingüísticas y literarias: los sistemas de inteligencia artificial, la informática, la cibernética y la teoría general de sistemas, entre otros.

Las primeras aproximaciones entre los campos de estudios anteriores y los fenómenos lingüísticos y literarios tuvieron relación con los **comandos** (\*)<sup>(1)</sup> que permitían hacer funcionar **máquinas** (\*) electrónicas. Dichas órdenes tuvieron que ser expresadas en lo que posteriormente se conocerían como **lenguajes** (\*), grupos **algorítmicos** (\*) de información codificada normalmente en sistema binario. A partir de estos lenguajes es que se pudo componer los primeros programas computacionales. A este propósito confluó un importante grupo disciplinario, aparentemente dispar y

---

<sup>1</sup> Todos aquellos términos en negritas y acompañados de paréntesis y asterisco (\*) son expuestos en el glosario del Anexo 2, pues provienen del campo de estudio de la cibernética y poseen ciertas definiciones técnicas y conceptuales altamente específicas, que contribuyen a entender la estrecha relación entre los campos de estudio involucrados: lingüística, literatura, pedagogía y cibernética. Para el concepto de **comando**, ver **program**.



heteróclito, que iba desde la revisión de las categorías semióticas de la traducción automática hasta la notación en lenguajes artificiales y los problemas sintácticos que acarreaaba desplazar lenguas naturales a este código.

De este modo se fue configurando la aparición de un nuevo concepto, primero, y de un singular artefacto, luego: el hipertexto. Obedeciendo los principios estructurantes del campo de la **informática**, el hipertexto estaba siendo pensado *simultáneamente* desde la literatura (Borges, 1996; Cortázar, 1963; Perec, 1992; etc.), la teoría literaria (Barthes, 1967, 1971, 1980, 1983, 1987, 1990) y la filosofía (Foucault, 1970, 1996; Derrida, 1971; Lyotard, 1987; Jameson, 1988; etc.). Inicialmente diseñado como un mecanismo de **representación** de información (Bush, 1945; Nelson, 1965; Landow, 1995), rápidamente llegó a convertirse en vehículo de comunicación (Landow, 1995, 1997) y en instrumento didáctico (Sánchez, 1992; Becco, Coll, Deermer, Díaz, etc.) <sup>(2)</sup>.

Esta tesis revisa precisamente tal trayectoria, pues se estructura del siguiente modo. En el Capítulo 1 se aborda la historia y la definición del concepto de hipertexto. El Capítulo 2 se centra en la dimensión pedagógica y en sus implicancias ideológicas. El Capítulo 3 propone una **lectura de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media, en tanto modelo de apropiación pedagógica del Marco Curricular**. Ello, **basado en la estructura hipertextual** que anima, tanto al Marco Curricular como a los programas del subsector ya mencionados.

Para el cumplimiento de dicho propósito, el planteamiento del tema es abordado desde un conjunto aparentemente dispar de disciplinas, ya que es – precisamente – en su convergencia, donde se acuña el fenómeno de la hipertextualidad: literatura, teoría literaria, cibernética y pedagogía. Todas ellas, además, contra el telón de fondo del debate **modernidad-postmodernidad**.

El cambio paradigmático de la *modernidad* importará, sobre todo, por su dimensión **epistemológica**, la cual incide en forma directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la teoría pedagógica moderna ha recibido la influencia de estas transformaciones desde los distintos enfoques que la constituyen, así también como de los campos disciplinarios que proporcionan los *contenidos*. Sin ir más lejos, los **estudios humanísticos**

---

<sup>2</sup> Cuando los autores citados aparecen sin indicación de año de publicación es que se trata de referencias tomadas de internet, las cuales se encuentran debidamente ingresadas en la Bibliografía al final de esta tesis.



presentan importantes modificaciones en sus materias y en sus metodologías de enseñanza. Desde finales de los años '60 a la fecha, las contribuciones de la **lingüística del texto** y del **postestructuralismo** – por ejemplo - en el estudio del lenguaje y de la literatura, representan una visión sobre estos contenidos que difiere notablemente de las perspectivas anteriores.

En este contexto, durante los últimos 15 años (1990-2004), nuestro país se ha embarcado en una modificación sustantiva de los procesos de enseñanza pública. Para ello ha recurrido a la creación de un cuerpo legal – el **Marco Curricular** – que establece ciertos parámetros de **equidad** y **calidad** para la educación pública nacional. El Marco Curricular supuso una importantísima transformación de los modos tradicionales de **pensar** y **organizar** el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la luz de los últimos avances en las teorías pedagógicas y didácticas <sup>(3)</sup>, el Marco Curricular presenta una **nueva estructura epistemológica** <sup>(4)</sup>, orientada a la educación pública.

En este sentido, la asignatura que tradicionalmente se conocía como **castellano** pasó a denominarse **Lengua Castellana y Comunicación**, formando parte integrante de un **sector** de conocimiento llamado – a su vez – **Lenguaje y Comunicación**. El cambio de perspectiva en el enfoque atrajo la participación de tres ejes o núcleos temáticos integrativamente imbricados unos con otros: 1.- **lenguaje**, tratado desde la dimensión de la **lengua castellana**; 2.- **literatura**; y, 3.- **medios de comunicación**.

Anteriormente, la asignatura de *castellano* estaba organizada bajo un modelo **rígido, cronológico, mecanicista y memorístico**. Ello, en tanto se trataba de un paradigma pedagógico casi exclusivamente **conductista**, en el que los márgenes de **flexibilidad curricular** estaban suspendidos en procura de una *rigidez* no sólo didáctica, sino también eminentemente **ideológica**.

---

<sup>3</sup> Dentro de las que consideraremos de modo preferente al **constructivismo**, el **paradigma cognitivo**, y el **paradigma situacional** (o *ecológico*), ya que sus aportes son fácilmente ubicables, tanto en la constitución de los **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios** (1998) que configuran el Marco Curricular para el sector de Lenguaje y Comunicación, como en los **Programas de Estudio** del subsector de Lengua Castellana y Comunicación.

<sup>4</sup> “El conocimiento científico, el arte y la técnica se expresan curricularmente en sectores y subsectores y son concebidos como empresas humanas, por lo tanto históricas, de permanente descubrimiento y redefinición de sus límites. Ello va a ampliar el foco del conocimiento, ofreciendo no sólo los conceptos, criterios o procedimientos, sino también, elementos sobre los procesos de su construcción o descubrimiento. Con el propósito de comunicar una visión contemporánea y concreta del proceso de conocer y crear, y la naturaleza perfectible de sus logros, el nuevo marco curricular plantea como contenidos diferentes interpretaciones de los eventos históricos, conocimiento de disputas científicas, prácticas de diseño y realización de investigaciones y proyectos diversos” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:4).





Basta recordar que la dictadura militar en Chile prácticamente **desmanteló** la educación pública nacional, tanto en sus niveles básicos, medios como universitarios (<sup>5</sup>). La suerte corrida por la Universidad de Chile – sin ir más lejos – es un ejemplo elocuente de este proceso. En este contexto, la asignatura de *castellano* era concebida como un mero referente **diacrónico**, ya que parte importante de sus contenidos y objetivos estaban orientados a la **comprensión cronológica** del castellano y de la literatura. Primaban – en consecuencia – los modelos **lineales** de representación de la **historia literaria**, donde lo importante era la **memorización** de **nombres de autores y obras**, así como de las **fechas** respectivas de sus nacimientos, muertes o publicaciones. Como resultado de lo anterior, la concepción curricular que animaba a los programas de estudio era **mecanicista**, pues suponía secuencias de **causa – efecto** que operaban como guías **teleológicas** del proceso de enseñanza. Por ello, la unidireccionalidad del currículo solo reconocía en los estudiantes a meros receptores **repetitivos** de los contenidos en ellos **trasvasijados** por los docentes.

---

<sup>5</sup> “Los cambios producidos por el régimen militar desde 1973 a 1990 tuvieron efectos devastadores en la moral y condiciones de trabajo de los profesores. Los cambios transformaron la estructura y financiamiento del sistema educacional. El rol del Estado en la educación fue reducido en gran medida. El gasto público en educación fue reducido de 7.2 por ciento del PGB, que prevalecía en 1972, a 2.4 por ciento del PGB en 1990. Las escuelas públicas fueron transferidas del control del Estado a las municipalidades, que en ese momento tenían credenciales democráticas defectuosas. El régimen usó instrumentos e incentivos legales para promover a los colegios con financiamiento privado. El status de empleados del estado de los profesores, fue eliminado. Los sueldos de los profesores fueron reducidos en más o menos un tercio y sus condiciones de trabajo se deterioraron significativamente. Se introdujeron sistemas de evaluación que estaban diseñados para exponer el bajo rendimiento de las escuelas públicas (...) Los formadores de profesores se convirtieron en sospechosos y los cambios en la política de la educación de profesores condujo a la disminución de su dinámica y a un debilitamiento de su rol investigador. El clima político forzó a muchos en la comunidad universitaria, incluso aquellos en las escuelas de educación, a dejar el país o las instituciones superiores. Una de las tareas de los rectores universitarios, designados por el régimen militar, fue *limpiar* las universidades de opositores políticos, especialmente en las facultades de ciencias sociales y educación (...) En esencia, el efecto de muchos cambios introducidos por el régimen militar fue despojar a la fuerza docente del sistema de educación pública más antiguo de Latinoamérica, de todos los atributos básicos de una profesión. Los efectos perversivos (sic) de estos cambios implementados en un clima autoritario de temor serían sentidos por generaciones venideras. Antes de entregar las riendas del poder a un gobierno democrático en marzo de 1990, el régimen saliente logró aprobar una legislación constitucional que ha continuado teniendo influencia significativa en el desarrollo de políticas siguientes. No es insignificante que Chile sea el único país en las Américas donde las Fuerzas Armadas estén representadas en organismos que aprueban universidades y profesiones. Las cicatrices dejadas por la falta de confianza en los profesores, y el debilitamiento de la profesión docente como se sintió en Chile durante los setenta y los ochenta, no se pueden borrar automáticamente con el cambio de un régimen. Experiencias prolongadas, recuerdos y costumbres afectan la psiquis humana y no desaparecen fácilmente. Debería recordarse que la vasta mayoría de los profesores en servicio activo en las escuelas chilenas hoy, trabajaron dentro del sistema diseñado por el régimen autoritario. La influencia formativa de esa experiencia no es siempre fácilmente o completamente dejada de lado” (OCDE, 2004:115-116).



El advenimiento de la democracia trajo consigo la posibilidad de modificar este modelo pedagógico <sup>(6)</sup>. Pero no solo como una consecuencia del cambio político que vivía el país, sino también como una **necesidad** imperiosa en un mundo en creciente globalización, y donde la educación ha llegado a convertirse en una inversión lucrativa desde el punto de vista del desarrollo y crecimiento sostenido de un país. Como ejemplo de ello, basta mirar los sistemas educacionales de los países del Asia Pacífico, en los que una parte importante del presupuesto nacional es invertido en educación, desde infraestructura y tecnología de última generación hasta sueldos de primera magnitud para captar a los mejores profesionales de la disciplina. Hay que recordar que, no en vano, los profesores son los **formadores** de la totalidad de la fuerza laboral de un país, desde el más simple de los trabajadores hasta el presidente de la república.

En este panorama, la educación pública chilena asume la ingente tarea de plasmar modificaciones sustanciales a sus modelos de enseñanza, creando una plataforma pedagógica desde la que se cubra – sin distinciones sociales o económicas – a la totalidad de sus alumnos en edad escolar.

Y como un ejemplo concreto de esta labor, el Marco Curricular de Lenguaje y Comunicación logró convocar a un grupo de especialistas en lenguaje, literatura y en educación, quienes dieron forma al modelo actualmente en uso. Este modelo, extendido luego a los Programas de Estudio, descansa en una serie de premisas no explícitas, entre las que se reconoce la influencia de, al menos, tres paradigmas pedagógicos así como una organización estructural basada en el concepto de **hipertexto**. Esta **zona de influencia** no es *inmediatamente visible* ni en el Marco Curricular ni en los Programas de Estudio, ya que en su diseño no intervino un propósito declarado de apego a estos esquemas o modelos pedagógicos y textuales. Sin embargo, el

---

<sup>6</sup> “Subyace a la reforma curricular el acuerdo ampliamente compartido de la sociedad chilena de que el sistema escolar a comienzos de los noventa era anacrónico, y que requería una transformación profunda para preparar a sus estudiantes para comprender el mundo y competir en él, de una manera que permitiera crecer, a las personas y al país, en una economía y una sociedad especialmente dinámicas e insertas en un nuevo contexto internacional, sin perder la identidad. Esta visión básica es la que plasmó la Comisión Nacional de Modernización de la Educación de 1994, y que sostiene el cambio del currículum escolar (...) Desde la perspectiva de su elaboración, el currículum de la reforma tiene dos rasgos que lo singularizan. Se trata de un proceso prolongado, que abarca los períodos 1992-1995 para el caso de la educación básica y 1996-2001 para el de la educación media. En ambos períodos hay participación de instancias extra sistema escolar (...) Asunto clave que habla de la envergadura del proceso referido, la legitimidad consiguiente de las definiciones a que se arriba, y del abordaje *tarea nacional* con que fue asumido, más allá del ámbito educativo (...) [En este sentido] La reforma del currículum implica cambios en cuatro dimensiones del mismo: i) sus relaciones de control; ii) las características de su arquitectura mayor o estructura (qué secuencia de años, organizada cómo; qué distinciones dentro de tal secuencia); iii) su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura (¿hay nuevas asignaturas, o redefinición de relaciones entre las mismas?); iv) y cambios de orientación y contenidos dentro de tales espacios curriculares, áreas o asignaturas” (Cox, 2003:68-69).



resultado **sí obedece** a una estructura hipertextual, en la que son reconocibles los aportes de los últimos enfoques en materia de educación, en lenguaje, literatura y medios de comunicación. De hecho, ya esta **tripartición epistémica y didáctica** nos advierte de un enfoque **sistémico** ausente en el marco legal de educación proveniente de la dictadura (<sup>7</sup>).

Pues bien, el trabajo de esta tesis ha consistido en revisar, primero, el origen del concepto de hipertexto a la luz de su historia y de las más influyentes definiciones aportadas por las distintas disciplinas que lo informan; ilustrar, luego, esas definiciones desde la perspectiva acotada de la **pedagogía**, y en particular, desde la **didáctica**; y, finalmente, **operacionalizar** tales nociones en una aplicación sistemática a los nuevos Programas de Estudio en Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media en nuestro país. Por lo tanto, el Capítulo 3 no solo expone el **modelo organizacional** sobre el cual están dispuestos los Programas de Estudio, sino además, una **propuesta de apropiación curricular** basada en dicho diseño. Si entendemos el Marco Curricular como el **primer nivel de lectura** en este nuevo modelo pedagógico, los Programas de Estudio representan el **segundo nivel**, en tanto constituyen una **lectura informada y directa** del Marco Curricular, desde el cual surgen. El **tercer nivel** lo conforma la **actividad pedagógica** propiamente tal en situación real en sala de clases, y por ello, representa el plano de **apropiación didáctica** de los dos niveles anteriores.

En efecto, he aquí, entonces, una de las consecuencias inmediatas de este nuevo modelo pedagógico. La **implementación** curricular descansa sobre unas bases comunes para toda la nación, que, sin embargo, **permiten y posibilitan actualizaciones individuales de dicho currículum según los requerimientos y necesidades reales de cada establecimiento o de cada docente**. Dicho de otro modo, y como veremos posteriormente, estamos en presencia de un conjunto de *textos* curriculares diseñados bajo una concepción **heurística** de la educación. Esta condición, de suyo deseable en cualquier paradigma educativo, solo es posible al optar por un modelo pedagógico que garantice la **flexibilidad y apropiación** de sus contenidos y objetivos, en una secuencia lo suficientemente **amplia** como para que sean los propios **actores del sistema educativo** los que decidan sobre su aplicación. Simultáneamente, este modelo pedagógico debe ser - también -

---

<sup>7</sup> Se trata de la Ley Nº 18.962, la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), cuyo decreto fue publicado en el Diario Oficial el día 10 de marzo de 1990, es decir, exactamente un día antes del traspaso de mando del régimen militar a un gobierno democrático. Ver: <http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/LOCE.html>; o también: <http://www.mineduc.cl/superior/marco.htm>.



lo suficientemente **estable** para que la **dinámica** de su tratamiento no provoque **desequilibrios** en su matriz curricular. La tensión dialéctica entre ambos puntos se resuelve mediante una concepción **tripartita** <sup>(8)</sup> de los contenidos, los cuales son vistos en el horizonte de la **integración holística** del conocimiento, a través de un conjunto de textos (Marco Curricular y Programas de Estudio) que establecen **secuencias de aprendizaje en espiral**, con una clara orientación a las conductas de **salida** de los estudiantes (esto es, los **Objetivos Fundamentales**, en el Marco Curricular, y los **aprendizajes esperados**, en los Programas de Estudio).

Desde una perspectiva ideológica, está claramente visible la impronta democrática de este modelo curricular, en tanto reconoce en el principio **interactivo del diálogo** (no solo metafóricamente hablando, sino en el *diálogo* efectivo *Marco Curricular* → *Programas de Estudio*; *docentes* → *programas de estudio*; *docentes* → *alumnos*; *docentes/alumnos* → *conocimiento*; *enseñanza* → *aprendizaje*) la fuente directa de la **toma de decisiones** para el mundo escolar <sup>(9)</sup>.

Por trabajar con una gran cantidad de información obtenida en **formato digital**, la Bibliografía final está dividida en Textos Impresos y en Textos Electrónicos. Por lo tanto, las referencias en el cuerpo de la tesis de algunos de estos materiales obedecen a la nomenclatura propia de este formato. Esto es, al no existir indicación de **autor** en muchos de estos textos, se indica, en cambio, la **dirección del sitio de Internet** desde la que se obtuvo la información. Cuando el material cuenta con referencia autorial, se indica oportunamente el autor y la fecha de su publicación, si es que esta aparece en el documento. El restante cuerpo bibliográfico ha sido trabajado de acuerdo al modelo de notación **autor - fecha - número de página**, encontrándose en la Bibliografía final la totalidad de la información editorial sobre los textos utilizados.

Los anexos finales desarrollan temas específicos. De este modo, en el Anexo 1 se exponen, en una tabla en paralelo, las principales coincidencias entre el concepto de hipertexto y las ideas centrales de la postmodernidad, por cuanto existen una serie de canales de conexión entre ambos fenómenos.

---

<sup>8</sup> Esto es, los contenidos admiten enfoques *conceptuales*, *procedimentales* o *valóricos / actitudinales* (Cfr. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:8).

<sup>9</sup> “(...) según la evaluación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo, PME, entre los docentes los mayores cambios vinculados al desarrollo de los PME se produjeron en el estilo de enseñanza practicado en el aula, pasando de uno de tipo directivo a otro más interactivo. Destaca también la incorporación, si bien lenta y gradual, de nuevos materiales educativos y medios de enseñanza al desarrollo de la clase, lo cual ha redundado en el interés creciente de profesores y alumnos por la actividades realizadas. El rol del maestro se intenta orientar hacia el de *facilitador de aprendizajes significativos* (...)” (Bellei, 2003:160-161).



En el Anexo 2 encontramos información sobre los conceptos tomados del campo de la cibernética, los cuales han sido *bajados* de uno de los mejores sitios de internet disponibles en la actualidad sobre el tema. Se trata del **Web Dictionary of Cybernetics and Systems** <sup>(10)</sup>, el cual forma parte de un proyecto de carácter internacional: **Principia Cybernetica Web**. Este sitio reúne a especialistas de universidades estadounidenses y europeas, y contiene la mejor y más variada información actualizada sobre cibernética disponible en línea. La página de inicio del **Web Dictionary of Cybernetics and Systems**, contiene – además – vínculos con otros diccionarios especializados, de modo tal que es posible consultar por términos matemáticos, computacionales y de biología. En el caso de que se esté consultando este documento en formato digital, las citas de este diccionario – así como todas las demás tomadas de internet – se han mantenido con los hipervínculos activos, por lo tanto basta con presionar la tecla de *control* más el *click* del *mouse* para acceder a la página web mencionada.

El Anexo 3 presenta una breve historia de Internet, que contextualiza el fenómeno hipertextual en su mejor ámbito de ocurrencia: la propia *world wide web* (www). Se trata de una traducción española disponible en línea de uno de los textos que mejor desarrolla conceptual e históricamente el fenómeno de Internet, ya que sus autores han participado activamente en las distintas etapas que conforman la historia de la *red de redes*.

El Anexo 4 desarrolla una sucinta visión panorámica sobre los estudios cognitivos, cuyo aporte en los campos adyacentes (lingüística, literatura, pedagogía y cibernética) es de vital importancia en la comprensión de los nuevos modelos de representación epistemológicos y metodológicos que de allí derivan.

El Anexo 5 expone las **aplicaciones empíricas** de los *trayectos de lectura*, los cuales constituyen una apropiación metodológica y didáctica de la estructura hipertextual de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación. Estos *trayectos* han sido elaborados por los profesores de Lengua Castellana y Comunicación que han asistido a las capacitaciones que la Universidad de Chile ha dictado mediante el sistema de cursos licitados por el Ministerio de Educación, primero en la modalidad del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) y luego en la modalidad del Programa de Apropiación Curricular (PAC).

---

<sup>10</sup> Su dirección es: <http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/INDEXASC.html>



---

El Anexo 6 incluye el diseño de una Unidad Didáctica, originada desde el trabajo con los *trayectos de lectura*. Por lo tanto, se trata de la configuración de una estructura que considera los tres núcleos temáticos presentes en los Programas de Estudio, así como los tres tipos de *trayectos* posibles. Es la articulación final de un *hipertexto pasivo* que integra armónicamente los distintos componentes que deben ser tenidos en cuenta para la aplicación didáctica y funcionalizada de los contenidos propios de nuestro subsector.

Finalmente, esta tesis ha considerado – metodológicamente hablando – dos instancias. Una, de orden teórico, consistente en la revisión de las principales corrientes en la pedagogía contemporánea, así como de los campos disciplinarios que conforman la noción (y el **objeto**) hipertextual. Y la otra, de orden **empírico**, en tanto **puesta en práctica** del modelo de apropiación curricular expuesto en el Capítulo 3 – los **trayectos de lectura de los Programas de Estudio** – a través de las capacitaciones a profesores de Enseñanza Media en el contexto de la Reforma Educacional, llevadas a cabo por la Universidad de Chile desde 1999 a la fecha.

Santiago, febrero 2004.



## Capítulo I.

### Hipertexto: definición e historia del concepto



## 1.- Hipertexto: historia del concepto

El surgimiento de la noción de hipertexto vino precedido por una serie de aproximaciones teóricas que, de una u otra forma, vaticinaban su aparición. Ninguno de estos acercamientos, sin embargo, logró dar cuenta de la enorme transformación que este hecho representaría, no solo en el campo de la informática, sino también en el de las artes - en especial, en la literatura -, así como en la pedagogía.

Pero las aproximaciones no solo provenían del campo teórico-crítico, sino, también, desde la propia literatura. Encontramos ejemplo de ello en ciertas narraciones de Borges, tales como *El jardín de los senderos que se bifurcan* <sup>(11)</sup>, *El Aleph* <sup>(12)</sup> y otros. Pero, sin duda, en el relato que esta idea queda mejor expuesta es en *La Biblioteca de Babel* <sup>(13)</sup>. Si bien es cierto, en todas estas narraciones encontramos la idea del hipertexto, esta concepción no estaba explicitada en términos de un *corpus* delimitado de funciones o características del objeto, sino más bien se trataba de una suerte de presencia inmanente que se proyectaba desde el espacio de la ficción, sin que en ella interviniera ninguna construcción de hipótesis científica o apego a algún sustento teórico en particular <sup>(14)</sup>.

Se cita también, profusamente <sup>(15)</sup>, en esta dirección, **Rayuela** <sup>(16)</sup>, de Julio Cortázar, ya que provee uno de los primeros casos de lectura **no lineal** de un texto. Con posterioridad, encontramos bajo la misma idea **La Vida. Instrucciones de Uso** <sup>(17)</sup>, de George Perec, que además incorpora la metáfora del texto como un puzzle entregado al lector para que este lo resuelva.

---

<sup>11</sup> Borges, 1996:472-480.

<sup>12</sup> Borges, 1996:617-627.

<sup>13</sup> Borges, 1996:465-471.

<sup>14</sup> En este sentido, podríamos hablar de *estructuras hipertextuales* muy anteriores a esta fecha, ya que existen numerosos ejemplos de *textos* que fueron diseñados para ser leídos bajo un formato *no lineal*. Tal vez, dentro de los más conocidos, el clásico texto oracular chino **I Ching**, o los textos sapienciales agrupados en el **Talmud** (cfr. Kuhn, en <http://www.uwm.edu/~vkuhn/mastructure.html>). Por lo tanto, es posible hablar de **hipertextos pasivos** (aquellos que **no** se representan en formato electrónico) e **hipertextos activos** (aquellos que se representan en formato digital, con sus **vínculos** (*links*) - o *zonas sensibles* - activados).

<sup>15</sup> Cfr. Aarseth, 1997; Ess, 1997; Landow, 1995; Liestøl, 1997; Moulthrop, 1989, 1997; Rosemberg, 1997; etc.

<sup>16</sup> Cortázar, Julio. **Rayuela**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1963.

<sup>17</sup> Perec, George. **La Vida. Instrucciones de Uso**. Editorial Anagrama, 1992 (edición original por Hachette, 1978).





Entonces podríamos decir que la idea de un objeto hipertextual venía gestándose, al menos, literariamente, ya desde la década de los '40 (Borges, principalmente), y ha continuado siendo un recurso productivo durante los años '50 y '60 (Cortázar, entre otros) y se ha proyectado crecientemente en los últimos treinta años (Perec, Pavic, Moulthrop, Michael Joyce, etc.) [18].

Sin duda, una de las primeras características que asoma en estas narraciones es la **configuración no lineal** del relato. Si consideramos que la estructura organizacional del lenguaje y, con posterioridad, los textos impresos, nos han acostumbrado a un desarrollo lineal de las unidades mínimas que los conforman, estaremos de acuerdo en que nuestra forma de lectura es, básicamente, la sucesión de ciertos *puntos* que conforman una *línea*. Cada uno de estos puntos o unidades – léase, grafemas, párrafos, capítulos, páginas, etc. – está directamente enlazado con el que le sigue y el que le precede, en una continuidad que no puede ser alterada pues, de lo contrario, se corre el riesgo de *desestructurar* el mensaje, tanto a nivel de su cohesión (19), como de su coherencia. Un claro ejemplo de ello es la narración *Por escrito gallina una*, de Julio Cortázar (20).

Pero, como en muchos otros casos a lo largo de la historia de las ideas, la incipiente noción de hipertexto estaba siendo *pensada* desde varias perspectivas distintas. De acuerdo a la teoría de Jung, se trataría de un clásico fenómeno de **sincronicidad** (21). En efecto, en julio de 1945, el

---

<sup>18</sup> La novela de Perec, ya citada, fue publicada en francés en 1978; su versión española es de 1992. Desconozco si existe versión castellana de la obra de Milorad Pavic **Dictionary of Khazars** (1989), indicada como uno de los mejores ejemplos de hipertexto *impreso*. La presencia de Michael Joyce ya marca la diferencia, pues se trata de un autor que ha *publicado* su obra en formato electrónico: **afternoon, a story** (1989).

<sup>19</sup> "El hombre se expresa mediante textos o actos comunicativos que, para ser comprendidos, han de ser semánticamente coherentes. Para la lingüística textual, la coherencia de un discurso (o de un texto) puede depender de factores semánticos internos (relaciones de implicación) o de factores que dependen de la circunstancia y de la situación (...)" (Marchese y Forradellas, 1989:59). La cohesión, en cambio, es la ocurrencia de los fenómenos de superficie lexical que involucran fenómenos como la co-referencia, la concordancia (en todos sus niveles), la corrección ortográfica, la pertinencia de las formas verbales, etc. "(...) se considera que la *cohesión* es el resultado del encadenamiento de las proposiciones, de la linealidad del texto, en tanto que la *coherencia* se apoya en la *cohesión* pero hace intervenir, también, restricciones globales, no lineales, relacionadas, en especial, con el contexto, con el género discursivo (...)" (Maingeneau, 1999:23).

<sup>20</sup> Cortázar, Julio: *Por escrito gallina una*, en **La Vuelta al Día en Ochenta Mundos**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1968, p. 110.

<sup>21</sup> "(...) sincronicidad, un concepto que configura un punto de vista diametralmente opuesto al de causalidad. Dado que esta última es una verdad meramente estadística y no absoluta, constituye una suerte de hipótesis de trabajo acerca de la forma en que los hechos se desarrollan uno a partir de otro, en tanto que la sincronicidad considera que la coincidencia de los hechos en el espacio y en el tiempo significa algo más que un mero azar, vale decir, una



científico estadounidense Vannevar Bush publica un artículo que constituye la base de la lógica hipertextual posterior: *As we may think* (<sup>22</sup>). En él, recapacita acerca de la enorme cantidad de información disponible y de las dificultades que tenemos en encontrar datos, relacionarlos, representarlos y vincularlos coherentemente. Propone la necesidad de contar con máquinas *procesadoras de información*, que además estén en condiciones de *interconectarse*, a fin de no duplicar esfuerzos en la búsqueda y recuperación de los datos (<sup>23</sup>). La imperiosa necesidad de *controlar* la información disponible derivaba de las finalidades *estratégicas* de la Segunda Guerra Mundial. Los Aliados y las potencias del Eje se enfrascaron en una carrera por el **control** de la información. De ello dependían las posibilidades de contar con **sistemas de comunicación** que no fueran vulnerables a los **decodificadores** del enemigo. Alemania, Inglaterra, Polonia, Estados Unidos y Japón destinaron parte importante de sus mejores científicos (principalmente vinculados al ámbito de la lógica, las matemáticas y los *recién llegados* especialistas en **comunicación** y **lingüística**) a la resolución del problema. Se inventaron máquinas **cifradoras** de mensajes, así como sus correspondientes máquinas **descifradoras**. Se trataba, ni más ni menos, que de los primeros atisbos a lo que posteriormente sería conocido como **informática** (\*) o **computación** (\*).

Una vez más, sin embargo, las necesidades de la guerra se convirtieron en oportunidades de desarrollo para nuevas disciplinas. De este modo, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, ya estaba instalada la incipiente tecnología capaz de producir los primeros **procesadores**. El artículo de Bush, que surge en este contexto histórico, llama poderosamente la atención por su *visión metafórica* (Lakoff y Johnson, 1987), en la que combina la necesidad de organizar la información de acuerdo a los **procedimientos mentales de pensamiento asociativo**, antes que atendiendo a las técnicas de una lógica causal o determinista:

“The human mind does not work that way. It operates by association. With one item in its grasp, it snaps instantly to the next that is suggested by the association of thoughts, in accordance with some intricate web of trails carried by the cells of the brain. It has other characteristics, of course; trails that are not frequently followed are prone to fade, items are not fully permanent, memory is transitory. Yet the speed of action, the intricacy of

---

peculiar interdependencia de hechos objetivos, tanto entre sí, como entre ellos y los estados subjetivos (psíquicos) del observador o los observadores” (Jung, 1975:25).

<sup>22</sup> Ver datos editoriales completos en la bibliografía.

<sup>23</sup> “(...) Our ineptitude in getting at the record is largely caused by the artificiality of systems of indexing. When data of any sort are placed in storage, they are filed alphabetically or numerically, and information is found (when it is) by tracing it down from subclass to subclass. It can be in only one place, unless duplicates are used; one has to have rules as to which path will locate it, and the rules are cumbersome. Having found one item, moreover, one has to emerge from the system and re-enter on a new path” (Bush, 1945).



trails, the detail of mental pictures, is awe-inspiring beyond all else in nature. (...) Man cannot hope fully to duplicate this mental process artificially, but he certainly ought to be able to learn from it. In minor ways he may even improve, for his records have relative permanency. The first idea, however, to be drawn from the analogy concerns selection. Selection by association, rather than indexing, may yet be mechanized. One cannot hope thus to equal the speed and flexibility with which the mind follows an associative trail, but it should be possible to beat the mind decisively in regard to the permanence and clarity of the items resurrected from storage” (Bush, 1945).

Debemos a Bush, entonces, la construcción metafórica (inspirada en la geometría) de los *trayectos de lectura (trails)*, que constituirán el procedimiento organizativo sobre el cual **funcionará** el hipertexto. No será, sin embargo, sino hasta mediados de los años '60 cuando oiremos hablar por vez primera del concepto. El *neologismo* – **hipertexto** – es, de hecho, creación de Theodor Nelson, quien lo acuñó para designar este nuevo objeto, cuyo propósito inicial era facilitar el trabajo interactivo con máquinas procesadoras de información <sup>(24)</sup>.

Del mismo modo que la Segunda Guerra Mundial fue el escenario sobre el que se desarrolló la *computación*, durante la Guerra Fría, a mediados de los años '60 y comienzos de los '70, surgiría Internet <sup>(25)</sup>. Pensada, inicialmente como un *sistema autónomo* de apoyo a los mecanismos de defensa en caso de un ataque nuclear a Estados Unidos, pasó a convertirse rápidamente, en un *sistema de intercambio de información*, primero de corte académico, y luego de orden público. La organización de su estructura descansa en un **protocolo hipertextual**, el **http** <sup>(26)</sup>. Ello significa que Internet, en toda su extensión, es un **gigantesco hipertexto** de alcance mundial. De hecho, la denominación **World Wide Web (www)** alude a esta referencia metafórica de la **red** y la **interconexión** que ella implica <sup>(27)</sup>.

Ahora bien, recogiendo la idea inicial sobre la *sincronicidad* expuesta al comienzo de esta sección, desde el campo de la teoría literaria, tal vez quien

---

<sup>24</sup> “Mientras Nelson desarrollaba en solitario sus ideas sobre el hipertexto, se hizo popular el CAI (Computer Aided Instruction). Era un método de enseñanza en el que los estudiantes aprendían haciendo elecciones sobre una oferta de opciones. A pesar de tener reglas más estrictas y más control profesoral del que Nelson quería, CAI sugería el modo en que después los lectores se moverían por el hipertexto. Nelson se familiarizó con la metodología y aprendió de ella” (Deermer, 1994).

<sup>25</sup> Ver Anexo 3: Una breve historia de Internet.

<sup>26</sup> Ver nota 55.

<sup>27</sup> Al mismo tiempo, representa la **oposición** entre el plano *virtual* y el plano *material*, en tanto su denominación oficial en lengua inglesa es **Internet**, donde el sustantivo *net* es entendido como *red* o *malla*; *web*, en cambio, es entendido como la *tela* o el *tejido* por el que se extiende dicha red. Desde el punto de vista **informático**, la *red* (net) es la suma de los distintos *hardware* interconectados; la *web*, por su parte, representa el espacio del *software* montado sobre dicha red.



ha tenido la mayor lucidez e intuición en esta materia, ha sido Roland Barthes. A raíz de los procesos de interpretación de un texto, Barthes propone la noción de **lexia** que define del siguiente modo:

“(…) El significante tutor será dividido en una serie de cortos fragmentos contiguos que aquí llamaremos **lexias**, puesto que son unidades de lectura (...) La lexia comprenderá unas veces unas pocas palabras y otras algunas frases, será cuestión de comodidad: bastará con que sea el mejor espacio posible donde se puedan observar los sentidos [del texto]” (Barthes, 1980:9).

Esta suerte de principio *antimetodológico*, ya que prima en él la arbitrariedad sobre la elección de las unidades significantes mínimas, deja abierto a la libre lectura del intérprete los posibles sentidos del texto, configurando el espacio de lectura como un **campo hipertextual**, esto es, de referencias cruzadas, tal y como se organizan los contenidos al interior de una enciclopedia:

“Interpretar un texto no es darle un sentido (más o menos fundado, más o menos libre), sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho. Tomemos primero la imagen de un plural triunfante que no esté empobrecido por ninguna obligación de representación (de imitación). En este texto ideal **las redes son múltiples y juegan entre ellas sin que ninguna pueda reinar sobre las demás**; este texto no es una estructura de significados, **es una galaxia de significantes**; no tiene comienzo; es reversible; se accede a través de múltiples entradas sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal; los códigos que moviliza se perfilan hasta perderse de vista, son *indecidibles* <sup>(28)</sup> (el sentido no está nunca sometido a un principio de decisión sino al azar); los sistemas de sentido pueden apoderarse de este texto absolutamente plural, pero su número no se cierra nunca al tener como medida el infinito del lenguaje” (Barthes, 1980:3 – las negritas son destacados míos).

Si bien es cierto, Barthes está pensando en un texto sobre el cual se está ejerciendo, primero, una actividad de análisis estructural del discurso, a partir de la cual se podrá elaborar una interpretación semiológica, no deja de resultar sorprendente la imagen textual que de aquí se deriva, pues está pensando en términos de **redes, caminos de lectura, descentramiento de la linealidad, sistemas de entradas**, etc. Estas ideas, al momento de ser expuestas, solo constituían la abstracción de una metodología bastante *sui generis* que Barthes se encargaría de demostrar operativamente en su interpretación de **Sarrasine**. Desde aquí surgirá un texto otro: la evidenciación del *plural* del relato de Balzac. Desde un punto de vista semiótico, el procedimiento ha consistido en explorar todas las líneas de

---

<sup>28</sup> El original francés dice: *indécidables*; sin embargo, la traducción española apunta *indecibles*, que no alude al mismo concepto expuesto por Barthes; de allí la adaptación del fragmento a su formato *original*. Cfr. Barthes, Roland. **S/Z**. Éditions du Seuil, Paris, France, 1970, p. 12.



---

lectura que al intérprete le han parecido susceptibles de comentar, en base a la presencia o ausencia de posibles sentidos en las unidades mínimas de lectura (**lexias**) en las que haya fragmentado el texto. Desde el punto de vista textual, este procedimiento ha dado por resultado un documento intervenido longitudinal y transversalmente y, que en el momento de su publicación, solo podía ser exhibido gráficamente como un libro atestado de citas y notas, cada una de las cuales constituía una de las posibles líneas de lectura, al mismo tiempo que una entrada y un nexo de la red que el texto despliega desde sí mismo.

Lo que posiblemente desconocía Barthes en el año de publicación de **S/Z** (1970) es que ya existía otra forma física de representación de un texto como este, oportunamente aportada por la informática: el hipertexto:

“(...) Con **hipertexto**, me refiero a **una escritura no secuencial**, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario” (Nelson, 1981 – citado por Landow, 1995:15).

Si consideramos las características enumeradas en esta primera definición, notaremos que la idea se basa en la posibilidad de **hacer algo** con el texto. Por cierto este *hacer algo*, entendido como una necesidad práctica de la informática, era sincrónicamente coincidente con algunos de los postulados literarios y teóricos de mediados de los '60, tales como la idea de *lector activo*, la noción de *intertextualidad*, ciertos principios de la *estética de la recepción*, etc.



## 2.- Hipertexto: definiciones iniciales

Un breve registro de las características formales de la definición anterior nos permite advertir la singular potencialidad de la idea de Nelson:

- A. Sistema de escritura no secuencial.
- B. Como consecuencia, sistema de **lectura** no lineal.
- C. Posibilidad de elección del lector.
- D. Por lo tanto, interactividad lector-texto (<sup>29</sup>).
- E. Conjunto de bloques de texto interconectados.
- F. Por consiguiente, distintos **trayectos** de lectura, de acuerdo a los nexos que el lector escoja.

A partir de esta idea basal, las definiciones posteriores han explorado las múltiples posibilidades que desde aquí surgen. Umberto Eco, revisando los sistemas de notación de escritura universal y, en particular, el propuesto por John Wilkins (<sup>30</sup>), define hipertexto como:

“(...) un programa computarizado (...) que vincula cada **nudo** o elemento de su repertorio, a través de una multiplicidad de remisiones internas, a otros muchos nudos. Se puede concebir un hipertexto sobre los animales que, partiendo de *perro*, apunte a una clasificación general de los mamíferos e inserte el perro en un árbol de **taxa** que contiene también el *gato*, *el buey* y *el lobo*. Pero si en este árbol uno **apunta** sobre *perro*, inmediatamente es remitido a un repertorio de informaciones acerca de las propiedades y hábitos del perro. Si selecciona otro orden de conexiones se puede acceder a una relación de las distintas funciones del perro en diferentes épocas históricas (...), o bien, a un registro de las imágenes del perro en la historia del arte (...)” (Eco, 1994:218).

---

<sup>29</sup> Canónicamente, la crítica y la teoría literaria establece una *distancia* entre el autor y el lector, dado que su comunicación en tiempo real, tal como en el caso de la comunicación *habitual*, no ocurre. Se trata, por lo tanto, de una comunicación *diferida* en el tiempo y el espacio. El hipertexto suspende esta situación, desplazando la comunicación entre el receptor (o lector) y el *objeto* de la lectura. De este modo, la interactividad se entiende como una variante de la comunicación diferida entre autor real y lector real. El *efecto* de lectura es, básicamente, una *atenuación* de esta distancia, pues la interactividad supone una situación *dialógica* – empíricamente hablando – que en el caso de los textos impresos no es posible, salvo como una *metáfora* de dicha comunicación.

<sup>30</sup> De hecho, John Wilkins es el inspirador de varias de las ideas borgianas sobre el carácter plural de la escritura. Cfr. **Ficciones**, de J. L. Borges. Ver también Eco, 1994:201-219.



Desde una mirada pedagógica, Sánchez (2000:171), afirma:

“(...) hipertexto es un Sistema de Administración de Base de Datos que permite conectar pantallas de información, utilizando enlaces asociativos. En un nivel más sofisticado, hipertexto es un medio ambiente de *software* para trabajo colaborativo, comunicación y adquisición de conocimientos (...) En términos generales, los productos de hipertexto, tienden a imitar la habilidad del cerebro para almacenar y recuperar información mediante enlaces referenciales para un acceso rápido e intuitivo. Ello es posible a través de la construcción de *software* de Base de Datos que, a diferencia de los típicos registros de base de datos, consiste en espacios de trabajo del tamaño de pantalla denominados nodos. En un típico sistema de hipertexto, dichos nodos pueden ser enlazados en forma jerárquica, no jerárquica o ambas posibilidades (...) Estos espacios (...) pueden llenarse con texto, gráficos, imágenes y datos de audio y video, dando lugar a sistemas de enseñanza multiusuario, sistemas de referencias bibliográficas, manuales y documentación de referencia en línea, sistemas de información pública, sistemas de audio, sistemas de trabajo cooperativo y herramientas de organización personal. Muchos de estos sistemas han sido adaptados para fines de publicación electrónica, administración de proyectos, análisis de sistemas, desarrollo de *software*, sistemas de teleconferencia, productos de ventanas y diseño asistido por computador”.

En síntesis, un hipertexto cuenta con las siguientes características *técnicas*:

- La información es *fragmentada* en unidades de lectura (siguiendo la denominación de Barthes, **lexias**).
- Las *lexias* son **interconectables** a través de *enlaces* o *vínculos* (**links**).
- El seguimiento de las *lexias* conforma los **trayectos de lectura** (*trails*, según Bush).
- Puede estar orientado a distintas finalidades, según sea la *intención* o *funcionalidad* que se le quiera dar: **narraciones, documentos de trabajo, sistemas en línea (Internet), enciclopedias**, etc.

Desde el punto de vista de sus implicancias *estéticas*, el hipertexto puede ser caracterizado del siguiente modo:

- Sistema de *lecto-escritura* **no lineal**.
- Organización **multisecuencial** de los contenidos.
- **Asociatividad**, ya que las *lexias* y sus *vínculos* admiten remisiones



cruzadas, cuya organización se basa en **campos de asociación** (por *temática, exclusión, oposición, lateralidad, extensión, autoinclusión*, etc.).

- *Atenuación* de la distancia **autor-lector**.
- Carácter **dinámico** <sup>(31)</sup>, en tanto **transformabilidad** de los materiales o contenidos expuestos <sup>(32)</sup>.
- De la característica anterior deriva la **inestabilidad** (en oposición a la **estabilidad** de los textos impresos).
- **Indeterminación** de los **límites**, en tanto – manteniendo la oposición anterior – el hipertexto es *virtualmente infinito*.
- **Fragmentariedad**, ya que las *lexias* que lo componen pueden ser recorridas en su *totalidad* o solo *parcialmente*.
- **Denotación activa** mediante **múltiples sistemas de códigos** de representación (textuales, icónicos, auditivos, etc.) <sup>(33)</sup>.

---

<sup>31</sup> A juicio de algunos autores, esta característica mueve a confusión, ya que el carácter **dinámico**, asociado a la **no-linealidad** es una metáfora en préstamo del campo de la física, no aplicable a las descripciones de los sistemas de hipertexto. De este modo, Rosenberg (1997:314) acota: “Ilya Prigogine e Isabelle Stengers han analizado retóricamente la dimensión ideológica de la oposición entre las perspectivas reversible e irreversible en las ciencias físicas – entre el *ser* (basado en la geometría como la representación precisa y no lineal de los sucesos y asociada con el campo de la dinámica) y el *devenir* (basado en formulaciones estadísticas de sucesos contingentes irreducibles a la certidumbre e irreversibles en cuanto a la duración y asociadas a la termodinámica) - . Aplicando la crítica ideológica de Prigogine y Stengers de las premisas epistemológicas en la física a las polémicas del discurso vanguardista, incluidos el hipertexto y sus usos, podremos observar cómo las posibilidades de desplazamiento contingente dentro de documentos hipertextuales, valorizado por exponentes actuales, no hacen sino representar simulaciones que siguen cómplices de las estructuras logocéntricas que regulan nuestros pensamientos y nuestra vida”. Se trata, por lo tanto, de la crítica sustentada en la supremacía del carácter logocéntrico del quehacer discursivo humano. De acuerdo a Rosenberg, este carácter no se suspende con el hipertexto, sino que sólo se desplaza a una tecnología de representación que permite y favorece su encubrimiento. Si entendemos esta acotación en la línea de continuidad del pensamiento deconstructivista de Derrida, es perfectamente comprensible y válida como preocupación de un *hacer* meramente discursivo. Pero si suponemos que las representaciones icónicas propias de los actuales *softwares* y sitios de Internet son una *traducción* del carácter logocéntrico, estaríamos incurriendo en un error, pues dichos códigos no son biunívocos con el discurso, sino que más bien constituyen un repertorio de formas básicas de representaciones estandarizadas y de *acciones* informáticas posibles de ejecutar en espacios virtuales, no siempre *traducibles* a una lengua *natural*.

<sup>32</sup> “Lo que el discurso de la posmodernidad reclama con su concepto de un *texto dinámico* es, en verdad, un lector activo. O sea, el texto se va a actualizar a través de la lectura y cada lectura va a ser única, pues, si es auténtica, responderá a la individualidad de cada lector. Se va creando así la necesidad de un nuevo espacio, pero de un espacio potencialmente dinámico; es decir, un espacio que facilite (quizás se pretende que requiera) la participación de un lector activo. Este es el espacio que viene a ocupar el hipertexto. Se trata, pues, de una respuesta a la pregunta posmoderna. El hipertexto se construye como el nuevo espacio. Como una recuperación de la oralidad (la dimensión dinámica que caracteriza nuestro devenir), sin rechazar por completo la estabilidad del signo” (Gómez-Martínez, en <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm>).

<sup>33</sup> Hay que tener presente que en la actualidad los distintos soportes de hardware y software permiten incorporar música, sonido, colores, movimientos, transmisión en tiempo real, etc., en las páginas web de Internet.





- **Descentramiento**, ya que al suspenderse la *jerarquía* de la *linealidad* del texto escrito, el **centro** es *infinitamente desplazado* según el arbitrio del lector.
- **Trayectos de lectura**, pues no existe un solo *recorrido* posible de las lexis y sus enlaces, sino una combinatoria factorial de estos.

Precisamente a partir de esta última característica, para Piscitelli, una de las consecuencias más destacables de la posibilidad de elección de los **caminos de lectura** por parte del lector, se traduce en el *descentramiento* de la elaboración unívoca del significado, para transformarse en una **construcción social** del mismo:

“El modelo de construcción social del significado que subyace a la puesta en movimiento del hipertexto resalta la prioridad que el lenguaje y los procesos sociales tienen en la construcción del sentido. Al mismo tiempo, este modelo rechaza la epistemología cognitivista basada en una concepción del conocimiento como conjunto de átomos individuales, reemplazándola por una concepción del conocimiento como **productividad social** (...) El hipertexto, modelo de superación (...) de la palabra escrita a manos de la palabra digitalizada, es una forma narrativa preprogramada indicativamente y donde las conexiones entre sentidos quedan en manos de los lectores o usuarios – en vez de en la de los autores o programadores –“ (Piscitelli, 1995:146).

Inevitablemente, al producirse este cambio paradigmático en el proceso de producción de sentido, se llega al cuestionamiento de la noción de **autor** así como de **escritura** (<sup>34</sup>). Ya la teoría literaria de mediados de los '60 venía haciéndose igual cuestionamiento, al postular, desde diversas perspectivas críticas la *muerte del autor*. Es nuevamente Barthes (1985:65) quien acude con mayor celeridad sobre este punto, al señalar:

---

<sup>34</sup> "Todo sucede, entonces, como si lo que se llama lenguaje no hubiera podido ser en su origen y en su fin sino un momento, un modo esencial pero determinado, un fenómeno, un aspecto, una especie de la escritura. Y sólo hubiera tenido éxito en hacerlo olvidar, **haciendo pasar una cosa por otra**, en el curso de una aventura: como esta aventura misma. Una aventura al fin de cuentas bastante breve. Ella se confundiría con la historia que asocia la técnica y la metafísica logocéntrica desde hace cerca de tres milenios. Y ahora se aproximaría a lo que es propiamente su **sofocación**. En este caso, y sólo se trata de un ejemplo entre otros, a la muerte de la civilización del libro de la que tanto se habla y que se manifiesta, en primer lugar, por la proliferación convulsiva de bibliotecas. Pese a las apariencias esta muerte del libro sólo anuncia, sin duda, (y de una cierta manera desde siempre), una muerte del habla (de un habla que, **pretendidamente se dice** plena) y una nueva mutación en la historia de la escritura, en la historia como escritura. La anuncia a algunos siglos de distancia, y es en esta escala que debe calcularse, con la precaución de no desatender la calidad de una duración histórica muy heterogénea: tal es la aceleración, y tal su sentido cualitativo, que sería, por otra parte, engañoso evaluarlo prudentemente según ritmos pasados. Indudablemente, **muerte del habla** es aquí una metáfora: antes de hablar de desaparición es preciso pensar en una nueva situación del habla, en su subordinación dentro de una estructura de la que ya no será arconte" (Derrida, 1971:14).



“Balzac, con su novela **Sarrasine**, hablando de un castrado disfrazado de mujer, escribe lo siguiente: *Era la mujer. Con sus miedos repentinos, sus caprichos irracionales, sus instintivas turbaciones, sus audacias sin causa, sus bravatas y su exquisita delicadeza de sentimientos.* ¿Quién está hablando así? ¿El héroe de la novela, interesado en ignorar al castrado que se esconde bajo la mujer? ¿El individuo Balzac, al que la experiencia personal ha provisto de una filosofía sobre la mujer? ¿El autor Balzac, haciendo profesión de ciertas ideas **literarias** sobre la feminidad? ¿La sabiduría universal? ¿La psicología romántica? Nunca más será posible averiguarlo, por la sencilla razón de que la escritura es ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que va a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe”.

Pues bien, el hipertexto realiza exactamente la operación anterior de un modo ejemplar. Al reconfigurar la participación del autor, convirtiéndolo en un *ordenador primigenio* de los contenidos de su escritura, hace próxima su figura con la del lector. Ello porque es este último quien elegirá algunas de las posibles rutas de lectura de la obra, no imponiéndosele ninguna en especial por sobre las otras. La elección de los caminos de lectura [**paths**, técnicamente] si bien está organizada por el autor la mayoría de las veces, no impide que sea, finalmente, el lector quien escoja la trayectoria (<sup>35</sup>) de lectura. Si pensamos en el formato tradicional de lecto-escritura, es del todo imposible alterar la secuencialidad lineal del **texto impreso**. En el **texto electrónico**, en cambio esta linealidad no existe más que como una necesidad mínima de ordenación, pues está supeditada a una lógica eminentemente conectiva y asociativa, de acceso inmediato.

De este modo, la noción de autor entra en un claro cuestionamiento que alcanza las bases de la historia del concepto:

---

<sup>35</sup> “A la base de datos, el hipertexto agrega los nexos: sistemas de enlace que permite pasar de lexia en lexia a través de diversas trayectorias. Son *camino sugeridos* dentro de la obra o indicadores que apuntan fuera de ella. Pero dichos nexos dentro y fuera del texto se vuelven equivalentes: no puede subsistir ninguna jerarquía. El *centro* ya no es el *texto principal*, sino la lexia que el lector lee en un determinado momento. La sintaxis tradicional sigue válida para el texto dentro de cada lexia. Pero entre lexias, sólo existe discontinuidad, a-secuencialidad, debiendo el lector segregar los nexos que para él tienen sentido. Realiza de este modo un *montaje*, tal como lo haría el editor-montajista de una película de cine a partir de los múltiples planos tomados por diversas cámaras. Construye un discurso que tendrá unidad para él, una unidad efímera, ya que desaparecerá en el momento que suspenda su lectura y no volverá a producirse de nuevo, aunque empiece de nuevo, porque habrá cambiado el contexto en el cual lo hace” (**Nociones básicas de hipertexto**, en <http://facom.udp.cl>).



“El **autor** es un personaje moderno, producido indudablemente por nuestra sociedad, en la medida en que ésta, al salir de la Edad Media y gracias al empirismo inglés, el racionalismo francés y la fe personal de la Reforma, descubre el prestigio del individuo o, dicho de manera más noble, de la **persona humana**. Es lógico, por lo tanto, que en materia de literatura, sea el positivismo, resumen y resultado de la ideología capitalista, el que haya concedido la máxima importancia a la **persona** del autor. Aún impera el **autor** en los manuales de historia literaria, las biografías de escritores, las entrevistas de revistas, y hasta en la misma conciencia de los literatos, que tienen buen cuidado de reunir su persona con su obra gracias a su diario íntimo; la imagen de la literatura que es posible encontrar en la cultura común tiene su centro, tiránicamente, en el autor, su persona, su historia, sus gustos, sus pasiones; la crítica aún consiste, la mayor parte de las veces, en decir que la obra de Baudelaire es el fracaso de Baudelaire como hombre; la de Van Gogh, su locura; la de Tchaikovsky, su vicio; la explicación de la obra se busca siempre en el que la ha producido, como si, a través de la alegoría más o menos transparente de la ficción, fuera, en definitiva, siempre, la voz de una sola y misma persona, el autor, la que estaría entregando sus **confidencias**” (Barthes, 1987:66).

La consabida división autor-lector, cada uno de los cuales cumple roles bien diferenciados, es lentamente disuelta por esta tecnología de representación escritural<sup>(36)</sup>. En la medida que el lector re-organiza los materiales que le ofrecen a su disposición, acerca su rol al del autor. Este, por su parte, al ceder territorialidad al otro, no solo le delega funciones y atribuciones con los materiales que le haya presentado, sino que deja en manos del lector la tarea de **disponerlos**<sup>(37)</sup> de acuerdo a un criterio que ya no proviene de la imposición autorial.

<sup>36</sup> *Representación escritural*, ya que no resulta pertinente hablar de impresión, ni casi tampoco de la noción tradicional de edición, pues se trata de materiales electrónicos cuya existencia está anclada en plena virtualidad.

<sup>37</sup> “Los lectores de mensajes en hipermedios actúan dentro de una estructura familiar <a la descrita por Barthes en el funcionamiento de la antigua **retórica**>: seleccionan elementos existentes o nodos del material del mensaje y los leen en las formas dadas (*exo-technè*). Pero los elementos existentes como documentos completos o nodos en el mensaje en hipermedios pueden ser seleccionados sólo parcialmente, en función de la puntuación del lector en la cadena de significantes. El lector puede leer un nodo entero o sólo partes de él antes de seguir otro enlace. Esta manipulación e imposición de un orden diferente (*ordo artificialis*) sobre la estructura dada de segmentos almacenados en el mensaje (*ordo naturalis*) puede considerarse como una operación *endo-technè* del orador (o del lector de hipertexto) (...) A continuación, el acto de *dispositio* (*taxis*) ordena lo que encontró la *inventio* siguiendo los fundamentos de los principios tradicionales de composición teatral de inicio, medio y fin (...) Resulta especialmente interesante para nuestros propósitos la existencia de un elemento móvil, abstraído de las partes fijas: *egressio* o *digressio*, un elemento del discurso independiente del tema principal, al que sólo le une una relación muy tenue. Este elemento móvil, utilizado sobre todo a modo de firma que revela al orador en su mejor momento, demuestra que las reglas de la retórica, aunque algo rígidas, posibilitan cierta flexibilidad y el intercambio entre los elementos de *inventio* y la disposición sucesiva del *dispositio*. Enfrentado a los elementos ya escogidos del *inventio*, el orador tiene la opción de escoger el orden sintagmático del *dispositio*. Y por supuesto, ocurre exactamente lo mismo con el *dispositio* en el acto de leer un mensaje en hipermedios. Al seleccionar nodos y seguir enlaces, al consumir los documentos almacenados en una forma no lineal, el lector de hipermedios realiza un *dispositio*” (Liestøl, 1997:123).



Por cierto, las implicancias **ideológicas** de este *desplazamiento* aluden a un contexto de transformaciones en múltiples órdenes de situaciones. De hecho, se inscriben en el debate **modernidad – postmodernidad** <sup>(38)</sup>. Ello, en tanto existen coincidencias en las premisas y en los postulados genéricos que regulan al hipertexto y que constituyen parte central del discurso postmoderno.

En síntesis, el *discurso* de la *postmodernidad* no solo se manifiesta como la *ruptura* con el paradigma *moderno*, sino que, además, **crea un objeto textual** que responde a los principios constructivos de ese mismo discurso. En otras palabras, la *postmodernidad* se hace a sí misma **hipertextualmente**. De ello, resulta la aparición de una concepción **epistemológica** que busca nuevos mecanismos de **representación** del conocimiento, así como nuevas **estrategias y técnicas** que hagan posible dicha representación. En este sentido, el hipertexto modela la intersección de varios cuerpos disciplinarios (tecnología, comunicación, estética, lingüística, estudios cognitivos, cibernética, matemáticas, lógica, etc.) que, al converger sobre él, se *interconectan* produciendo un efecto de comprensión y representación *holística* de la realidad y de la mente humana.

---

<sup>38</sup>“(…) La nota común en los estudios críticos sobre el hipertexto es el uso de un lenguaje ya definido (aun cuando la evaluación dependa de la perspectiva en que se use). Así se habla de discontinuidad en el texto (Aarseth), de un proceso no-lineal (Brent) en el uso de fragmentos (Rodríguez), de que se posibilita un número infinito de hipotaxis (Brent), de que el lector se pierde al caminar de *lexia* a *lexia* (Gaggi) y, en fin, se coincide igualmente en que se trata de un proceso no secuencial (Nielsen) en el que el texto queda des-centrado (Landow). Todos estos términos apuntan (...) al debate de la posmodernidad y que nosotros podemos ejemplificar mediante un somero análisis de una de sus dimensiones: la aproximación hermenéutica al analizar un texto” (Gómez-Martínez, <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm>).



## Capítulo II

### La noción de hipertexto en su dimensión didáctica



## 1.- Hipertexto, pedagogía y didáctica.

Como ya vimos en el primer capítulo, las principales características del hipertexto lo convirtieron en un espacio de experimentación y búsqueda de nuevos mecanismos de representación del conocimiento.

Este énfasis en la representación del conocimiento, que es consustancial a la noción de hipertexto, lo llevó rápidamente a transformarse en una herramienta de experimentación en el campo de la pedagogía, y, particularmente en el interior de esta, en el subcampo de la *didáctica*:

“(…) los sistemas de hipertexto, en tanto herramientas de enseñanza-aprendizaje, parecen facilitar un ambiente en el que el aprendizaje sucede de forma casual y por descubrimiento, pues para intentar localizar una información, los usuarios de hipertexto participan activamente en un proceso de búsqueda y construcción del conocimiento, el cual es considerado como una forma de aprendizaje más duradera y transferible que aquella directa y explícita; una sala de clases donde se trabaja con hipertextos se transforma en un espacio transaccional apropiado para la enseñanza y el aprendizaje colaborativo, pero también adecuado para la comprensión de las diferencias individuales, en cuanto al grado de dificultad, ritmo de trabajo e intereses de los participantes; para los profesores, los hipertextos se constituyen en recursos importantes para organizar los materiales de diferentes disciplinas, administradas simultánea o diferidamente, así como para establecer valiosas colaboraciones entre distintos grupos de estudiantes” (39).

Desde el punto de vista del *descentramiento autor-lector*, en el caso de las aplicaciones didácticas del hipertexto, esta configuración se plantea en términos de la relación pedagógica entre el *profesor* y el *alumno*. Al *suspender y transferir* parte de su *autoridad* al alumno, el profesor asume un rol de colaborador en la construcción de conocimiento por parte del alumno. El alumno, en cambio, desarrolla un rol de mayor participación en el proceso

---

<sup>39</sup>“(…) os sistemas de hipertexto enquanto ferramentas de ensino e aprendizagem parecem facilitar um ambiente no qual a aprendizagem acontece de forma incidental e por descoberta, pois ao tentar localizar uma informação, os usuários de hipertexto, participam ativamente de um processo de busca e construção do conhecimento, forma de aprendizagem considerada mais duradoura e transferível do aquela direta e explícita; uma sala de aula onde se trabalha com hipertextos se transforma num espaço transaccional apropriado ao ensino e aprendizagem colaborativos, mas também adequado ao entendimento de diferenças individuais, quanto ao grau de dificuldades, ritmo de trabalho e interesse; para os professores hipertextos se constituem como recursos importantes para organizar material de diferentes disciplinas ministradas simultaneamente ou em ocasião anterior e mesmo para recompor colaborações preciosas entre diferentes turmas de alunos” (**O hipertexto no contexto educacional**, en <http://www.unicamp.br/~hans/mh/educ.html>).



de adquisición de sus conocimientos, elaborando *trayectos de lectura* organizados de acuerdo a sus intereses y motivaciones no solo académicas, sino también personales, individuales. Ello le permite acceder a *significados* nuevos, derivados de las secuencias de navegación por él emprendidas, en una línea de trabajo fundada en el *descubrimiento* permanente de nuevas relaciones (*vínculos*) entre los nodos conceptuales.

De igual modo, la capacidad de establecer vínculos con otras materias (ya sea por contigüidad temática, o simplemente por *derivación asociativa*), le permite a la estructura hipertextual abordar la interdisciplinariedad de un modo integrativo. Ello implica la atracción de un modelo representacional **holístico** (\*), ya que atiende a la totalidad del fenómeno (o del *evento*, para ser más precisos) antes que a sus partes constitutivas. Por lo tanto, las *materias* o *contenidos* a tratar están siempre dispuestos en su relación *contextual*.

Esta característica conecta de inmediato el hipertexto con el **modelo pedagógico situacional** o *ecológico*:

“(...) Lortie (...) define el paradigma ecológico como aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las respuestas de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación.

A nivel escolar este paradigma **estudia** las situaciones de clase y los modos cómo responden a ellas los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno.

Frente al análisis individual (...) prima el estudio del **escenario de la conducta** escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación del contexto natural.

Utiliza como **metáfora básica el escenario** de la conducta y se preocupa sobre todo de las interrelaciones *persona – grupo* y *persona – grupo – medio ambiente*. El aprendizaje contextual y compartido sería una de sus principales manifestaciones. En este sentido, el **contexto**, como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo. Como tal el contexto se convierte en vivencia interpretada y conceptualizada. Por ello es un importante recurso favorecedor de la motivación y facilitador de la conceptualización. (Román y Diez, 1988: 38-39; destacados en **negrita** en el original).

Por otra parte, y como se desprende del énfasis en la *construcción* del conocimiento, el uso didáctico del hipertexto viene a reforzar la idea central



del paradigma **constructivista** <sup>(40)</sup>, tanto en su vertiente pedagógica como en su faceta **cibernética** (\*) <sup>(41)</sup>.

**Desde el punto de vista de la pedagogía constructivista**, las dos líneas de desarrollo más importantes (Escuela de Ginebra y Vygotsky), coinciden en una serie de factores similares a los anteriormente expuestos al momento de describir los procesos de adquisición y representación del conocimiento bajo la metáfora de la *construcción*:

- “(...) El aprendizaje es un **proceso constructivo interno**: es decir son las propias actividades cognitivas del sujeto lo que determina sus reacciones ante el estímulo ambiental.
- Por tanto no basta la actividad externa al sujeto para que éste aprenda algo, es necesaria su **propia actividad interna. Su aprendizaje depende del nivel de desarrollo que posee.**
- El aprendizaje es un **proceso de reorganización cognitiva**. Ello supone que ha asimilado la información del medio y al mismo tiempo ha acomodado los conocimientos que se tenían previamente a los nuevos datos recientemente adquiridos. Este proceso de autorregulación cognitiva se llama **equilibración**” (Román y Díez, 1988:112; *id.*).

En este sentido, es posible hablar entonces de una **arquitectura del conocimiento**, en tanto su necesaria *construcción* se traducirá en **esquemas** o *marcos de referencia* interconectados. Este proceso de elaboración de una *arquitectura del conocimiento* ha recibido los aportes históricos de una serie de autores: Aristóteles (proceso cíclico del aprendizaje – *enciclopedia*); Galileo (proceso cíclico del aprendizaje científico, basado en un *método*); Piaget (proceso cíclico del aprendizaje *constructivo*); Ausubel (proceso cíclico del aprendizaje *significativo*); y, Bruner (proceso cíclico del aprendizaje por *descubrimiento*) (Cfr. Román y Díez, 1988:118).

Tal como vemos, la noción de hipertexto se ve directamente involucrada en esta línea de pensamiento, en cuanto se hace tributaria de dichas características.

---

<sup>40</sup> De un modo sintético, el constructivismo supone que el conocimiento no es un *objeto* preexistente al individuo, sino un proceso; tampoco la persona es considerada como un ser pasivo o sobredeterminado por su ambiente, sino en constante adaptación y *diálogo* con su entorno. De allí que, entonces, el modelo de conocimiento resultante sea análogo a una *edificación* siempre cambiante, pues las circunstancias y los individuos van modificando este modelo y adaptándolo a sus necesidades y a la interacción social de la que forma parte. (Cfr. Carretero, 1997).

<sup>41</sup> Neologismo acuñado por Norbert Wiener, tomado del griego, y cuya traducción aproximada es *guiar, conducir, gobernar*. Según la RAE, 1992: “2. Arte de construir y manejar aparatos y máquinas que mediante procedimientos electrónicos efectúan automáticamente cálculos complicados y otras operaciones similares”. Para mayores precisiones técnicas sobre el concepto, ver Anexo 2.





**A. Proceso cíclico del aprendizaje - *enciclopedia*:** entendida como la *educación circular*, es en primer lugar una metáfora por *educación perfecta o completa*. En segundo término, el concepto *enciclopedia* nos remite al conocimiento *enciclopédico*, entendido no ya como el máximo volumen de contenidos, sino como el lugar de las remisiones cruzadas, que permiten acceder a la totalidad del conocimiento representado (y representable) a partir de una (cualquiera) de sus partes; ello, en tanto la *enciclopedia* compone un **sistema** (\*), y si efectivamente *todas* sus *entradas* están interconectadas, se pueden establecer tantos *trayectos de lectura posibles* como entradas y permutaciones de secuencias de combinatoria existan. Este *sistema* de información – empíricamente hablando – presupone la existencia de la *percepción* de **infinitud**, en tanto correlato material del concepto.

**B. Proceso cíclico del aprendizaje científico - *método*:** apelando a la etimología de la palabra (del griego *μετοδος*), encontramos: *camino para llegar a un resultado* (Corominas, 1996:650-651). El campo semántico atraído conecta directamente con otra palabra emparentada con la primera: **curriculum**, *carrera, camino o trayecto recorrido* (Corominas, 1996:896-897). Por extensión interpretativa del significado de la anterior metáfora, *método = lo que desconozco* → *curriculum = lo que conozco*. Tanto en la *dimensión pedagógica* como en la **cibernética**, la relación dialéctica entre estas dos posibilidades se resuelve mediante la **heurística** (\*).

De igual modo, la secuencia *problema* → *pregunta* → *posible(s) solución(es)* no admitirá solo una articulación **binaria**, ya que en virtud de aquellos mismos dos elementos (*no saber – saber*) es posible organizar un *mecanismo de exploración sistémico* – y por tanto, regido por un **método** – del *territorio desconocido*, basado en la *técnica* o los *criterios* del **curriculum**.

**C.- Proceso cíclico del aprendizaje - *constructivismo*:** la metáfora con la que habitualmente se identifica perceptivamente al constructivismo es la idea de *edificación*. Esta metáfora, sin embargo, requiere de una noción



anterior: la **estructura** <sup>(42)</sup>. En ambos modelos teóricos, la idea de *estructura* opera funcionalmente como un mecanismo de carácter organizacional. Sin embargo, en el *constructivismo* existe una clara explicitación de que la idea de estructura no es necesariamente parte integrante del objeto, sino el resultado de los mecanismo perceptivos y cognitivos del observador en su intento por comprender y analizar al objeto. El estructuralismo *literario*, por su parte, desarrollará una idea similar, al postular la idea de *desarticulación* y *ensamblaje* (Barthes, 1967) de los objetos o fenómenos observados. En este sentido, entonces, es posible declarar que el **estructuralismo** y el **constructivismo** están interconectados por una vasta red de relaciones de toda índole.

Algunas de estas relaciones son **recíprocas**, en tanto se organizan a partir de la siguiente idea central: *detrás de todos los fenómenos, eventos y objetos dados y posibles, subyace un esquema ordenado, susceptible de ser **construido** por el observador de acuerdo a los procesos mentales propios de la especie humana.* Ejemplo: concepto de *diálogo*; en el *estructuralismo*:

---

<sup>42</sup> “(...) *estructura es una construcción concreta cuyas partes pueden cambiar en cuanto a dimensión e incluso cualidad y en la que ninguna parte del todo in potencia puede borrarse sin la destrucción de ese todo* (...) Los productos del pensamiento y de la cultura tienen por esencia carácter estructural. Todas las partes de una estructura pueden convertirse de potencia en efecto, es decir, toda forma implícita puede en principio llegar a ser explícita” (Fokkema e Ibsch, 1981:39-40). “La estructura es un sistema que está caracterizado por ser total, autorregulable y transformable de acuerdo con las reglas que ordenan el funcionamiento de los elementos y su relación recíproca (...) La lengua puede ser considerada como un sistema estructurado en distintos niveles (...) Como (...) aproximación de carácter general, podríamos utilizar las palabras de Starobinski: *El estructuralismo no es más que una actitud dispuesta a considerar la interdependencia y la integración de las partes en el seno del todo. De aquí su validez universal que lo hace aplicable a la lingüística, a la economía, al arte, etc.; pero de aquí también la necesidad de precisar el programa del análisis estructural, por medio de un deslinde, de un método específico para cada disciplina, si es que no para cada objeto en particular.* (...) Piaget emprendió el examen comparado de distintas disciplinas científicas desde el punto de vista de las estructuras, cuyas características fundamentales serían la totalidad, las transformaciones y la autorregulación. (...) La faceta de la totalidad es la más evidente, porque una estructura no es un conglomerado de elementos independientes, sino un conjunto entrelazado, en que el cambio de un elemento comporta el cambio de todos los demás; la totalidad es la resultante de las relaciones que se establecen entre los elementos. La sincronía (...) de un sistema estructural no excluye la exigencia de un desarrollo diacrónico (...), como muestra la gramática generativo-transformacional de Noam Chomsky. (...) Las transformaciones generan elementos que pertenecen siempre a la estructura y conservan las leyes de ella. De aquí se infiere la autorregulación de la estructura, que, sin embargo, no le impide formar parte como subestructura de una estructura más extensa. (...) Según Piaget (...), el estructuralismo es una concepción epistemológica fundada sobre el concepto de modelo (o forma) evidenciable por abstracción y verificable operativamente. *El estructuralismo no genérico*, dice Eco en **La estructura ausente**, *tiende a descubrir formas invariantes en el interior de contenidos diferentes, por lo cual se puede hablar legítimamente de estructura únicamente cuando se ponen en juego más elementos de los cuales se pueda abstraer un modelo constante.* Las estructuras (...) existen sólo gracias a las operaciones estructurantes del investigador que resuelve el objeto en un modelo. (...) El concepto de estructura en lingüística lo define lúcidamente Benveniste: *El principio fundamental es que la lengua constituye un sistema, en el que todas las partes están unidas por una relación de solidaridad y de dependencia. Este sistema organiza unidades, los signos articulados, que se diferencian y se delimitan mutuamente. La doctrina estructuralista enseña el predominio del sistema sobre los elementos, trata de aprehender la estructura del sistema a través de las relaciones de los elementos, tanto en la cadena hablada como en los paradigmas formales, y muestra el carácter orgánico de los cambios a que está sometida la lengua* (...) (Marchese y Forradellas, 1986:151-153).



“El diálogo como forma literaria (...) está ligado, en sus orígenes, al problema dialéctico de la búsqueda de la verdad. El interlocutor se ve obligado a aceptar la verdad tras la sucesión de las argumentaciones del orador. Se presupone que el interlocutor es la encarnación del auditorio universal (Perelman – Olbrechts Tyteca <...> ). En el diálogo, los diversos interlocutores entablan una discusión, aportando distintos argumentos susceptibles de una conclusión (**diálogo heurístico**) (...)” (Marcehese y Forradellas, 1986:100-101).

La misma idea, ahora en el *constructivismo* es planteada del siguiente modo:

“El conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la **interacción social**. Vygotsky señala que el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción – plano interpsicológico – se llega a la *internalización* – plano intrapsicológico - . (...) <Entonces es posible hablar de *Voces de la Mente*> “*Voces*”, antes que voz, por que existen numerosas formas de representar la realidad al encarar un problema. El acento de Bajtín en la **dialogicidad** presupone más de una voz (<sup>43</sup>). La noción de **heterogeneidad** nos invita a considerar por qué determinadas formas de hablar y de pensar (voces), no otras, son invocadas en ciertas ocasiones. También nos obliga a reconocer que no podemos contestar esta pregunta basándonos simplemente en la metáfora de posesión que se centra en que los seres humanos “tienen” en concepto de conocimientos y habilidades. En cambio, dice este

---

<sup>43</sup> Bajtín propone la existencia de varios tipos de diálogos al interior de las obras narrativas, cada uno de los cuales es una representación ideológica orientada desde la voz *única* del *narrador*: “(...) el principio de estructuración siempre es el mismo. Siempre está presente la *intersección, consonancia o interrupción de las réplicas del diálogo abierto mediante las réplicas del diálogo interno de los héroes*. En todas partes existe un *determinado conjunto de ideas, pensamientos y palabras que se conduce a través de varias voces separadas sonando en cada una de ellas de una manera diferente*. El objeto de la intención del autor no es en absoluto este conjunto de ideas en sí mismo, como algo neutro e idéntico a sí mismo. No; el objeto de su intención es precisamente la *variación del tema en muchas y diversas voces, un polivocalismo y heterovocalismo fundamental e insustituible del tema*. (...) Las ideas en sentido estricto, es decir, los puntos de vista del protagonista como ideólogo, se introducen en el diálogo con base en un mismo principio. Las opiniones ideológicas (...), están también dialogizadas internamente, y en un diálogo externo se combinan siempre con las réplicas internas del otro, incluso allí donde adoptan una forma terminada, extremadamente monológica en la expresión (...) El diálogo analizado por nosotros del “hombre con el hombre” representa un documento sociológico altamente interesante. Una percepción excepcionalmente aguda del otro hombre como *otro* y de su propio *yo* como un *yo* desnudo presupone que todas aquellas definiciones que revisten al *yo* y al *otro* de la carne socialmente concreta (definiciones familiares, estamentales, de clase y todas sus variaciones) perdieron su autoridad y su fuerza formativa. El hombre parece sentirse directamente dentro del mundo como dentro de una totalidad, sin ninguna clase de instancias intermedias, fuera de toda colectividad social a que pertenecer. Y la comunicación de este *yo* con el *otro* y con los *otros* sucede directamente sobre el suelo de las últimas cuestiones, saltando todas las formas intermedias y próximas” (Bajtín, 1982:194-196).



---

autor, debemos considerar cómo una determinada voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es "privilegiada" en un marco determinado" (Becco, en: <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>).

De un modo aún más preciso, la idea del *diálogo* para el *constructivismo pedagógico*, es caracterizada de la siguiente manera:

“El pensamiento dialógico es una serie de actos creativos recíprocos dentro de los cuales nos movemos hacia delante y hacia atrás en nuestras mentes. Consiste en utilizar nuestra creatividad e imaginación para ubicarnos en un determinado marco de referencia y a partir de ahí establecer algunas razones que apoyen nuestra aseveración, después salir del marco de referencia e imaginarnos en la posición contraria y responder a esas razones desde el punto de vista opuesto. (...) La creatividad es esencial para todo pensamiento dialógico y racional. (...) El pensamiento dialógico ayuda a desarrollar habilidades de pensamiento crítico” (Becco, en: <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>).

**D.- Proceso cíclico del aprendizaje *significativo*** <sup>(44)</sup>: entendido como el proceso mediante el cual el individuo *conecta internamente* los nuevos elementos a su estructura cognoscitiva <sup>(45)</sup>. Esta simple operación supone una estructura cognoscitiva con capacidad de *adaptación y desarrollo* de acuerdo a un *modelo de aprendizaje*. En este modelo de aprendizaje se ejecutan una serie de operaciones mentales que permiten *verificar* y someter a diversas cadenas *algorítmicas* los datos ingresados al sistema. Entre las más reconocibles de estas operaciones mentales encontramos la *comparación, comprobación, inferencia, síntesis, enunciación*, etc. Es decir, la información a la que se accede se incorpora en cuanto *construcción verbal de conocimiento* con un *anclaje* en la *experiencia material* del individuo. Esta información puede ser devuelta al *exterior* y modificar el entorno,

---

<sup>44</sup> “El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo (...) la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición). El aprendizaje significativo presupone *tanto* que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra” (Ausubel, 1981:56).

<sup>45</sup> Mientras en el **paradigma pedagógico constructivista** se habla de *estructura cognoscitiva*, desde la perspectiva **cibernética**, en cambio, se habla de **sistema cognitivo** (\*).



---

produciéndose un *feedback* en tanto se transforma en una actividad *dialógica* del individuo con la realidad en la que está inscrito:

“Según Ausubel, en el aprendizaje significativo el estudiante logra relacionar la nueva tarea de aprendizaje, en forma racional y no arbitraria con sus conocimientos y experiencias previas, almacenadas en su estructura cognoscitiva. De ahí que esas ideas, hechos y circunstancias son comprendidos y asimilados significativamente durante su internalización.

El aprendizaje significativo puede darse por recepción y por descubrimiento. Aprendizaje Significativo por Recepción es aquel donde el total del contenido que debe ser aprendido por el estudiante se le presenta en su forma final. Aquí, el estudiante tiene como tarea comprender e incorporar la nueva información a su estructura cognoscitiva. Aprendizaje Significativo por Descubrimiento; en este proceso se le presenta al estudiante la información de manera tal que él debe descubrir el contenido, organizarlo, formar nuevas combinaciones en su estructura cognoscitiva preexistente e internalizar el nuevo contenido” (Mata, en <http://www.storecity.com/lmata/>).

La *significatividad* (<sup>46</sup>), entonces, es la *individuación* del conocimiento, de modo tal que tenga *sentido* para quien elaboró la *matriz cognoscitiva*, **estructuralmente** habilitada para acoger o descubrir la información nueva e *internalizarla*, alojándola en el *administrador del sistema*, el cual, finalmente la inter-conecta con los nodos cognitivos receptivos. Hay que mencionar que esta *receptividad* opera estableciendo relaciones de variada naturaleza: recíprocas, complementarias, por oposición, por exclusión, por univocidad, por biunivocidad, por contigüidad, por abducción, etc. (<sup>47</sup>).

---

<sup>46</sup> “La gente tiene mecanismos naturales poderosos para el aprendizaje que les permite dominar un volumen y una variedad enorme de materias durante su vida. Alguna gente aprende suficientes estadísticas de béisbol para llenar un libro. Otros aprenden tal variedad de tácticas de conversación que ellos pueden hablar literalmente a cualquiera. Otros aprenden qué estrategias políticas son empleadas por los grandes líderes y cuándo esas estrategias resultaron. Y casi todos aprendemos dónde está la leche en la tienda de comestibles del vecindario, así como también cómo transitar por las calles de su propia ciudad. Este tipo de aprendizaje natural ocurre fuera de la escuela. (...) Más que pelear en contra de estos mecanismos naturales de aprendizaje, la educación debería hacer uso de ellos. La misma naturaleza de la escuela debe cambiarse de modo que refleje el aprendizaje natural en vez de oponérsele. La manera en que la mayoría de las escuelas se estructuran ahora va en contra de mucho de lo que hemos aprendido sobre el aprendizaje. Las escuelas fracasan en educar porque no potencian el proceso natural del aprendizaje. El aprendizaje natural no es compatible con aulas de etapas fijas ni con currículos rígidos, ni es el aprendizaje medible por pruebas de selección múltiple. (...) Mirado a ojo de pájaro, el proceso natural de aprendizaje consiste de tres pasos. Estos pasos se ordenan en una sucesión como las etapas de una cascada. La lección más importante que podemos sacar de la psicología cognitiva es que las instituciones educacionales deben configurarse para apoyar, no "corto-circuitar", esta cascada del aprendizaje” (**Nociones básicas de hipertexto**, en <http://facom.udp.cl>).

<sup>47</sup> Sin embargo, los diferentes modelos de representación de las operaciones cognitivas nos advierten que no existe una noción lineal y unívoca de aquello que denominamos *inteligencia*. Además, la crisis de los paradigmas modernos, que apostaban por las definiciones absolutas y las verdades incuestionables, alcanzó también a la psicología, pues en las última décadas hemos visto el sólido



**E.- Proceso cíclico del aprendizaje por descubrimiento:** la caracterización del proceso anterior atrajo la elaboración del *aprendizaje significativo por descubrimiento* (48). Pues bien, se trata del modelo *inductivo*, ya que intenta elaborar *reglas o leyes del sistema general* basado en los casos particulares o en las ocurrencias *individuales de los fenómenos* (o *eventos*). La transferencia de lo *particular* a lo *general*, se verifica como una de las formas posibles de producirse el *descubrimiento*. El modelo organizacional – tanto desde el punto de vista de la *estructura textual* como del *sistema cognitivo* – que sustenta al hipertexto es precisamente el mismo; es decir, permite *descubrir* los *trayectos* posibles a partir de la *exploración*, o bien de la *combinación y permutación* de los nodos que lo constituyen:

“**Brunner** afirma con contundencia **el alumno ha de descubrir por sí mismo la estructura de aquello que va a aprender**. Para Brunner el aprendizaje no es algo dado o pasivo, puramente receptivo, sino más bien algo activo que implica el uso y manejo de la información. El aprendizaje como actividad compleja para este autor supone los siguientes pasos:

- La adquisición de la información ha de ser preferentemente inductiva, a partir de hechos, ejemplos o experiencias de la realidad inmediata.
- La transformación de la información se logra actuando sobre ésta por medio de la manipulación, la codificación y la clasificación (...).
- La evaluación de la información consiste en valorar críticamente la información obtenida y la configuración de la misma, o de otro modo, en verificar si los datos obtenidos y las conclusiones sacadas son correctas o no (...)” (Román y Diez, 1998:132).

---

cuestionamiento producido sobre los *test de inteligencia* o de *medición de aptitudes*. Por otra parte, modelos como el de Howard Gardner dejan espacio para comprender el fenómeno de los procesos cognitivos desde perspectivas distintas a las hasta ahora abordadas, al plantear su *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, dentro de las cuales es posible mencionar los siguientes tipos: *lingüística, espacial, musical, lógico-matemática, kinésico-corporal, interpersonal, intrapersonal, emocional*. (Cfr. <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/intelmul.pdf>) Ya antes que Gardner, a fines de los sesenta y comienzos de los setenta, Guilford (1986) presentó uno de los modelos teóricos más acabados y completos sobre la estructura de la inteligencia humana. Para una visión más clásica del problema y sus conexiones con la educación, cfr. Bloom, 1990.

<sup>48</sup> “El empleo ocasional de técnicas de descubrimiento inductivo para impartir el contenido de la materia se justifica didácticamente cuando los alumnos están en la etapa operacional *concreta* del desarrollo cognoscitivo. Es verdad, claro, que sólo la existencia de alguna experiencia empírico-concreta es necesaria para generar los niveles semiabstractos o intuitivos de significatividad, característica de esta etapa de desarrollo cognoscitivo; por consiguiente, cualquier tipo de exposición verbal sencilla, con apoyos empírico-concretos o un tipo semiautónomo de descubrimiento, acelerada por el juicioso empleo de sugerencias e indicios, es adecuada para enseñar ideas nuevas, sencillas y relativamente familiares. Pero cuando la tarea de aprendizaje es más difícil y poco familiar, el descubrimiento autónomo probablemente mejore la significatividad intuitiva intensificando y personalizando tanto lo concreto de la experiencia como las operaciones reales de abstraer y generalizar con base en datos empíricos” (Ausubel, 1981:539).



Sin embargo, para los efectos de un adecuado funcionamiento del hipertexto en condiciones pedagógicas, el paradigma constructivista requiere de la participación de otros modelos didácticos. El primero y más evidente, ya ha sido mencionado en la descripción de las características anteriores. Se trata del paradigma **situacional** o *ecológico*, centrado, preferentemente, en las *posiciones relativas que ocupa el conocimiento y los individuos que lo utilizan, construyen, representan y transmiten, en un espacio y un tiempo determinados*. De un modo directo, las anteriores características también consideran la participación de un tercer modelo pedagógico: el **paradigma cognitivo** <sup>(49)</sup>.

Posiblemente se trata del paradigma con mayor grado de proximidad *temática* con la noción de hipertexto. Pero, como ya hemos visto, los otros dos paradigmas pedagógicos, también mantienen relaciones de interdependencia con dicho concepto.

En este sentido, el paradigma pedagógico cognitivo emerge del vasto campo de los estudios sobre **cognición**. Su singularidad consiste en recoger los diversos aportes que otras disciplinas (auxiliares, paralelas, etc.) le transmiten. De este modo, los avances en las **teorías de procesamiento de la información**, admiten una variable desde la **psicología**, pero también desde la **cibernética**, en particular desde la subclase de la **informática**. El *procesamiento de la información* es también un área de trabajo de la **lingüística**, en particular de aquella información susceptible de ser representada de forma verbal. Igualmente, para la **semiótica** es materia de estudio y análisis. Ahora bien, en su raigambre pedagógica, el *paradigma cognitivo*, recibe el influjo del **reconceptualismo** (dependiente de la **teoría del currículum**) (Cfr. Román y Diez, 1998:36-38), orientado al campo de la **didáctica** y del **diseño curricular**.

---

<sup>49</sup> “Lo que se puede llamar en forma genérica *hipótesis cognitivista* es mucho más iluminadora para la actividad pedagógica. En cualquiera de sus vertientes (Piaget, Ausubel...) supone una estructura cognitiva del sujeto que interactúa con los datos de la experiencia. En esta perspectiva, no existe conocimiento humano que resulte de un registro puramente mecánico de observaciones empíricas; pero tampoco existen conocimientos innatos o preexistentes. Esta posición teórica está en la base de toda la línea pedagógica que se puede llamar *constructivista* y que insiste en el saber como construcción (y no como un objeto externo que se reproduce mecánicamente, ni como objeto preexistente de la dotación genética). Es la que da origen a la pedagogía del descubrimiento, de la creatividad, de la implicación del alumno. Esta es, para mí, la hipótesis que mejor permite entender por qué se justifica la intervención pedagógica en materia de lengua materna” (Álvarez, 1998:97). Sobre la perspectiva que asumen los **estudios cognitivos** en términos globales, ver el Anexo 4.



“**La metáfora básica** subyacente <en este paradigma> <sup>(50)</sup> es el organismo entendido como una totalidad. **El ordenador como procesador de información** es un recurso casi continuo. Es la mente la que dirige la persona y no los estímulos externos (conductismo) o los estímulos irracionales (psicoanálisis). La inteligencia, la creatividad, el pensamiento reflexivo y crítico... son temas constantes en este paradigma.

El **modelo enseñanza-aprendizaje** está centrado en los procesos de aprendizaje y por ello, en el sujeto que aprende, en cuanto procesador de información, capaz de dar significado y sentido a lo aprendido. Las teorías del **aprendizaje significativo (Ausubel)**, **el aprendizaje por descubrimiento (Brunner)**, **el constructivismo (Piaget <Vygotsky>)**, **el aprendizaje mediado (Feuerstein)** son una importante aportación para enriquecer este paradigma. El modelo de enseñanza se subordina al aprendizaje del alumno y en este sentido se orienta la **mediación del profesor**. El alumno posee un potencial de aprendizaje que puede desarrollar por medio de la interacción profesor – alumno” (Román y Diez, 1998:37).

Su vinculación con la didáctica, y en especial con el **diseño curricular**, transforma a este paradigma en un motor permanente de intervenciones pedagógicas dirigidas. Tal como veremos en el Capítulo 3 de esta tesis, la noción de **diseño curricular** es precisamente la que anima el actual **Marco Curricular** y los **Programas de Estudio en Lengua Castellana y Comunicación** para la Enseñanza Media en nuestro país.

Desde esta perspectiva, la atracción de un modelo organizacional textual que tiene por base el **hipertexto**, favorece la integración armónica de los tres paradigmas pedagógicos antes mencionados. Ello, no solo en la medida que existen claros puntos de encuentro entre cada uno de estos, sino más bien, en las posibilidades **sinérgicas** (\*) que de allí emergen. Para estos efectos distinguiremos, entonces, entre **hipertexto activo** e **hipertexto pasivo**. En el caso particular de los **Programas de Estudio en Lengua Castellana y Comunicación**, estos están textualmente *dispuestos* bajo la figura de un **hipertexto potencial**. Es decir, su representación textual no ha sido (aún) transformada en **hipertexto activo**. Sin embargo, en virtud de esta **dispositio** inicial es posible advertir que su configuración hipertextual es clave en la consecución de los **Objetivos Fundamentales** fijados por el **Marco Curricular**. La estructuración de este último en **Objetivos Fundamentales** y **Contenidos Mínimos Obligatorios**, obedece también, en el caso del subsector de Lengua Castellana y Comunicación, a la *hibridación* conceptual de los tres paradigmas pedagógicos antes

---

<sup>50</sup> Ver los ejemplos en los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación en el apartado 2.2 *Diseño curricular*, del capítulo 3 de esta tesis.





mencionados. Por ello, los programas de estudio, que no son sino *una de las lecturas posibles* del Marco Curricular, se constituyen en la explicitación textual de dichos paradigmas. Para ello, necesariamente, debían acoger las características que hemos revisado de cada uno de ellos. En otras palabras, su **único modo viable de representación textual – para cumplir con las finalidades pedagógicas y didácticas emanadas de dichas características – era a través del modelo hipertextual.**

Ahora bien, **desde el punto de vista de la cibernética**, el aporte pedagógico de la noción de hipertexto también se funda en una mirada sobre el **constructivismo**, pero esta vez entendiendo que los objetos derivados de la *construcción del conocimiento* son producto de un número **finito** de **procedimientos**, mediante el uso de **algoritmos** (\*). Si llevamos esta definición al campo restringido del hipertexto resultante de los Programas de Estudio en Lengua Castellana y Comunicación, nos daremos cuenta que corresponden a dicha definición. Ello, en la medida que están compuestos de un **número finito de elementos** (unidades, subunidades, contenidos, aprendizajes esperados y evaluación), y que mediante la combinación y permutación de tales elementos es posible **generar** diversas respuestas al problema pedagógico de la transposición del Marco Curricular en una secuencia de actividades **didácticas** en aula. Aquí descansa, en consecuencia, la dimensión **heurística** de los Programas de Estudio.

Tal como ya indicara, los Programas de Estudio constituyen la *primera lectura posible* del Marco Curricular (<sup>51</sup>). Como se trata de una *lectura* que a su vez va a ser *re-interpretada* por los docentes que utilicen esta *información*, nos encontramos con un segundo nivel de lectura. En este caso, se trata de la **implementación** de los Programas de Estudio en situaciones **reales de aula**, y por consiguiente, donde **no existen dos realidades de aula idénticas**. La solución está dada por la organización hipertextual de los Programas de Estudio, ya que a partir de una misma plataforma textual única para todos los docentes de Chile (Marco Curricular y Programas de

---

<sup>51</sup> En la primera etapa del proceso de Reforma Educacional, los principales actores involucrados supusieron que sólo bastaría con el Marco Curricular para la implementación de los cambios al sistema. Sin embargo, a poco andar, y teniendo en cuenta la diversidad de realidades de las escuelas y liceos chilenos, optaron por favorecer la línea de cambios de un modo mucho más sustantivo y articulado, proporcionado a la comunidad educativa nacional no sólo el Marco Curricular, sino – además – los Programas de Estudio para cada subsector. Casi sin variaciones, el mismo equipo de académicos, profesores y especialistas que elaboró el marco Curricular, se abocó – luego – a la construcción de los programas de Estudio. De allí que la consonancia entre ambos sea tan alta, tan homogénea y consistente con la lógica de los OF/CMO. Por ello, también es que indico que los Programas constituyen la *primera lectura* del Marco, pues no sólo es una expresión metafórica, sino la consecuencia efectiva de la línea de trabajo implementada desde el Ministerio de Educación. (Crf. Cox, 2001:29-34).



Estudio), se representa una estructura textual susceptible de una serie de **combinaciones, secuencias y transformaciones** que la convierten en un **productor de unidades didácticas únicas e irrepetibles** <sup>(52)</sup> según sea cada caso de aplicación de acuerdo a su *contexto*.

En segundo término, ahora desde el campo de la **cibernética**, el *constructivismo* es entendido como la capacidad de **producir conocimiento** por parte de un **observador**, utilizando un número finito de recursos proporcionados por el **sistema cognitivo**, a fin de establecerse como un **circuito** permanente entre el **entorno**, el **observador** y el **conocimiento** (principio **dialógico**). Este último es el punto de arranque a la idea de **comunicabilidad** que trae aparejado el *constructivismo*, en tanto se articula como un sistema de inclusiones mutuas entre el observador y lo observado, creando de este modo un modelo de relaciones remitidas que va incorporando – sucesivamente – a los *observadores* y su *comunicación* de lo *observado*.

El enfoque computacional privilegiará la *traducción* de este proceso a un **lenguaje de programación**, el cual, a su vez, permitirá *representar interactivamente el proceso mediante una interfaz (\*) gráfica* <sup>(53)</sup>. Esto significa que el subcampo de la **informática** produjo un **lenguaje de programación** que asumiera estas características: **hypertext markup language**, más conocido por sus siglas - **HTML** <sup>(54)</sup>.

Pensado en su primera fase como un lenguaje de programación que pudiera interconectar textos o bloques de textos, el HTML ha llegado a convertirse en la *lingua franca* en el mundo de la informática. De hecho, la estructura de

---

<sup>52</sup> Organizadas, en consecuencia, bajo el principio de los **algoritmos estocásticos**, según la definición entregada en el Anexo 2.

<sup>53</sup> “Interfaz. Conexión e interacción entre hardware, software y el usuario. El diseño y construcción de interfaces constituye una parte principal del trabajo de los ingenieros, programadores y consultores. Los usuarios *conversan* con el software. El software *conversa* con el hardware y otro software. El hardware *conversa* con otro hardware. Todo este *diálogo* no es más que el uso de interfaces. Las interfaces deben diseñarse, desarrollarse, probarse y rediseñarse; y con cada encarnación nace una nueva especificación que puede convertirse en un estándar más, de hecho o regulado” (**Diccionario de términos informáticos**. En, <http://www.cominf.com/comunidad/index.cfm?documento=utidic&letra=I>).

<sup>54</sup> “**HTML (Hypertext Markup Language)**: Lenguaje usado para escribir documentos para servidores World Wide Web. Es una aplicación de la ISO Standard 8879:1986 (SGML, Standard Generalized Markup Language). Evolución de HTML: HTML sigue un modelo de desarrollo abierto. Cuando una nueva característica es propuesta, es implementada en algunos clientes y probada en algunas aplicaciones. Si la demanda para esta nueva característica es suficiente, otras implementaciones son animadas a seguir esta nueva demanda, y la nueva característica llega a ser ampliamente empleada. En este proceso, el diseño es revisado y quizás modificado o potenciado. Finalmente, cuando existe suficiente experiencia con esta nueva característica, llega a ser parte del conjunto estandar de HTML” (**Diccionario de siglas de Internet**, en <http://galeon.hispavista.com/nyquist/siglas.htm>).



---

programación hipertextual es la que hace posible la existencia de Internet. Para ello, se produjo una adaptación **protocolizada** del HTML, conocida como **HTTP: hypertext transfer protocol** (<sup>55</sup>). Esto significó necesariamente la ampliación del concepto de **texto** (<sup>56</sup>), que admitió la inclusión de **imágenes, íconos, símbolos**, y – eventualmente – cualquier clase de **objetos** posibles de ser representados, transmitidos y comunicados mediante este procedimiento.

---

<sup>55</sup> **HTTP (Hypertext Transfer Protocol)** HTTP es un protocolo con la ligereza y velocidad necesaria para distribuir y manejar sistemas de información hipermedia. Es un protocolo genérico orientado al objeto, que puede ser usado para muchas tareas como servidor de nombres y sistemas distribuidos orientados al objeto, por extensión de los comandos, o métodos usados. Una característica de HTTP es la independencia en la visualización y representación de los datos, permitiendo a los sistemas ser contruídos independientemente del desarrollo de nuevos avances en la representación de los datos HTTP. Ha sido usado por los servidores World Wide Web desde su inicio en 1990” (**Diccionario de siglas de Internet**, en <http://galeon.hispavista.com/nyquist/siglas.htm>).

<sup>56</sup> El concepto informático de *texto* supone no sólo la consideración del *discurso escrito*, sino también cualquier otro soporte que transmita información: sonido, música, íconos, imágenes móviles, etc.



## 2.- Hipertexto, pedagogía e ideología.

Sin duda, no existe tecnología sin una plataforma ideológica que la sostenga. Tanto desde el punto de vista de su producción, como de su recepción y *consumo*, cualquier tecnología supone la existencia de un sustrato ideológico desde el cual aparece y se instala.

Algunas de las características más importantes del hipertexto guardan relación con esta dimensión de la realidad. En primer lugar, el **abandono** de un modelo instruccional **monológico**, que es reemplazado por un paradigma de enseñanza-aprendizaje **dialógico**, en tanto la estructura del *diálogo* permite la afloración del **constructivismo**, tanto en su variable *pedagógica* como en su modalidad *cibernética*.

Ahora bien, el *diálogo* supone la existencia de una realidad **mutable**, **maleable** y **dinámica**. Mientras en la cultura del **libro** imperaba la **linealidad**, **inmutabilidad** y una visión y comprensión **estática** del conocimiento, en la etapa histórica que inaugura el **hipertexto** ocurre exactamente lo contrario. El cambio de paradigma en los modelos de enseñanza-aprendizaje abolió el discurso **monológico** e impositivo, para sustituirlo por uno que diera cabida a las interacciones educador-educando. Esta concepción significa una modificación bastante importante de sus respectivos roles.

En el modelo *monológico*, el profesor **transmite** información al alumno, el cual debe **repetirla** a fin de verificar que *efectivamente* ha **recibido** dicha información:

“Al fijarse ahora en los sistemas educativos, <Paulo Freire> descubre que la nota común que los caracteriza es que se trata de “*una educación para la domesticación*” (...). Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que hace Freire de los sistemas de educación de su época suena todavía muy familiar en nuestros días: “*La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único*



*margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (...). Es decir, añade Freire: “Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda (...)” (Gómez-Martínez, en <http://biblioteca.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/CORREDEF/PANEL/GOMEZ-MA.HTM>).*

Por cierto, la ocurrencia de estos fenómenos educativos se inscribe en un contexto mucho mayor, cual es la transición de la **modernidad** a la **postmodernidad** (<sup>57</sup>), cuestión que en América Latina, además, asume características distintivas en relación al resto del mundo (<sup>58</sup>). Sin pretender ahondar en esta línea de trabajo, habría que señalar que uno de los modos de implementar la *modernidad* en América Latina fue a través de la imposición de modelos socioeconómicos tomados en *préstamo* de países industrializados. Si agregamos, además, que buena parte de esta transformación ocurrió bajo esquemas de gobierno **totalitarios** – *dictaduras militares*, con mayor exactitud (<sup>59</sup>)-, nos daremos cuenta que la educación

<sup>57</sup> “De un modo sucinto podemos resumir la situación actual señalando que se trata de un momento de transición hacia un nuevo paradigma en el acto de la comunicación: En la *modernidad* se privilegió al autor, la *posmodernidad* privilegia al texto, en el [discurso antrópico](http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm) (simbolizado ahora por el hipertexto) se privilegia al lector. (...) La posmodernidad es la duda de la modernidad, es la perplejidad ante el descubrimiento de lo fatuo y quimérico de creer en la existencia de un centro unívoco que se proyecte como referente de toda significación. Desde el discurso de la posmodernidad se reconoce el derecho de la *otredad* a su propio discurso, pero ambos discursos se erigen independientes. Así, entre los muchos discursos posibles, se habla de la conquista de América, de la destrucción de América, del descubrimiento de América, etc., o se opta por usar el término más neutro de *el encuentro con América*” (Gómez-Martínez, en <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm>).

<sup>58</sup> “Durante la segunda mitad del siglo XX ocurrieron procesos importantes de modernización de la base socioeconómica en América Latina; demuestran la continua importancia cultural de las ideas racionalistas europeas y norteamericanas. García Canclini ha señalado cinco clases de hechos que señalan esos cambios estructurales: a) Crecimiento de la industria, del empleo y de un desarrollo económico más sostenido que permite una ampliación del consumo a bienes durables producidos en América Latina. b) Expansión y consolidación del crecimiento urbano. c) Ampliación del mercado artístico y de bienes culturales, debida especialmente a la expansión de la educación. d) Introducción de nuevas tecnologías comunicacionales, como la televisión. e) Avance de movimientos políticos radicales que buscan profundas reformas estructurales. No es sorprendente, entonces, que todos estos procesos de modernización y cambio en todos los órdenes sociales hayan sido acompañados e impulsados por ideas modernizantes venidas de afuera” (Larraín, 2000:167).

<sup>59</sup> “José Joaquín Brunner es el autor de la anatomía más completa e incisiva de la ideología impuesta en Chile después de 1973, ideología caracterizada por él como “*la concepción autoritaria del mundo*”. Proponiendo que la transformación política fue parte de una refundación más amplia, basada en un sistema de valores fundamentalmente diferente de todo lo conocido hasta entonces por la sociedad chilena, Brunner mostró la imbricación entre la doctrina de la seguridad nacional y el mercado transnacional; entre las Fuerzas Armadas y la burguesía internacionalizada; en una palabra, entre el autoritarismo político y el interés de clase capitalista. Gran parte de la obra de Brunner podría ser caracterizada como una disección de la ideología dictatorial como *totalidad*, es decir, como un complejo en el que el autoritarismo “*no viene por añadidura: es más bien un elemento esencial del nuevo modelo, destinado a hacer posible una reorganización de la sociedad sobre la base de su disciplinamiento*”. Demostrando cómo el autoritarismo llevaba a cabo la función de “*mantener el orden adecuado al nuevo modelo de desarrollo capitalista*”, el texto de Bruner disuelve toda ilusión de que se tratara de una aberración. Lo que subraya es, entonces, la



---

pública en América Latina estaba orientada en una (casi) misma dirección única: a juicio de Paulo Freire (1990) y otros autores, **domesticación**.

Por el contrario, la propuesta **didáctica hipertextual**, en consecuencia con sus postulados pedagógicos y su plataforma conceptual, postula **otro modo de relación** con el **conocimiento**. Al poder **colaborar dialógicamente** en la **construcción** de *sentidos posibles* para la información que percibimos y, al inter-comunicarnos la experiencia que ello acarrea, estamos **ejerciendo grados crecientes de libertad de elección** <sup>(60)</sup>. *Constantemente* estamos sometidos a la toma de decisiones respecto de cuál vínculo (*link*) seguir. Al no existir un *trayecto* único posible, debemos trazar una línea de *recorrido*, que, la mayor parte del tiempo, se va *haciendo a sí misma*. El **acontecer reemplaza** al **itinerario**. El **plan de estudios** se convierte en **acontecimiento**. Ello implica que no habrá **una sola y única ruta** para *recorrer* la **verdad** (o el **conocimiento**), ya que esta admite en su propio núcleo central la *incertidumbre del evento* <sup>(61)</sup>:

---

*organicidad* de la dictadura a la implementación de los valores de mercado en Chile. Se evidencia que la ideología de mercado, la doctrina militar y el tradicionalismo religioso – los tres componentes de la “*concepción autoritaria del mundo*” – han impuesto, en fin, un nuevo universo cultural e ideológico” (Avelar, 2000:78-79).

<sup>60</sup> “Cuando hablamos del proceso liberador del hipertexto no nos referimos, por tanto, a una tecnología liberadora. El libro en su forma actual es también el resultado de muchos años de perfeccionamiento tecnológico. Además, algo parece fallar en el proceso de argumentación cuando personificamos a la tecnología –o al hipertexto–. Ni la escritura vino a liberarnos (excluirnos) de la comunicación oral, ni la imprenta del manuscrito, ni el hipertexto busca liberarnos (alejarnos) del texto impreso. Todos ellos son procesos complementarios que han de continuar existiendo. El proceso de liberación que proyecta el hipertexto hemos de buscarlo en nuestro desarrollo socio-cultural. Es decir, en nuestra proyección hacia procesos más perfectos de democratización. En este sentido el texto impreso permitía la difusión de los conocimientos hacia esferas cada vez más amplias de la sociedad humana, aunque el control sobre la alfabetización hiciera que su potencial tardara siglos en generalizarse. El libro, empero, impone limitaciones en nuestra sociedad actual: no sólo en cuanto a las relaciones de poder (quién publica los libros), sino también en cuanto a disponibilidad de la información, a relaciones económicas y cuestiones de control, entre otros muchos aspectos. En el contexto socio-cultural de nuestros días, las humanidades se ven forzadas igualmente a modificar su concepción romántica del autor y el proceso positivista de continua acumulación. Dejan de ser asimismo patrimonio de una minoría y símbolo de la separación de clases. Nuestra sociedad sigue valorando el contexto humanista, pero ahora se privilegia el proceso de lectura y la participación activa del lector” (Gómez-Martínez, en <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm>).

<sup>61</sup> “O bien la moral no tiene ningún sentido, o bien es esto lo que quiere decir, no tiene otra cosa que decir: no ser indigno de lo que nos sucede. Al contrario, captar lo que sucede como injusto y no merecido (siempre es por culpa de alguien), he aquí lo que convierte nuestras llagas en repugnantes, el resentimiento en persona, el resentimiento contra el acontecimiento. No hay otra mala voluntad. Lo que es verdaderamente inmoral, es cualquier utilización de las nociones morales justo, injusto, mérito, falta. ¿Qué quiere decir entonces querer el acontecimiento? ¿Es aceptar la guerra cuando sucede, la herida y la muerte cuando suceden? Es muy probable que la resignación aún sea una figura del resentimiento, él, que ciertamente posee tantas figuras. Si querer el acontecimiento es, en principio, desprender su eterna verdad, como el fuego del que se alimenta, este querer alcanza el punto en que la guerra se hace contra la guerra, la herida, trazada en vivo como la cicatriz de todas las heridas, la muerte convertida en querida contra todas las muertes. Intuición volitiva o transmutación”. (Deleuze, 1989:157-158).



“El hipertexto nos puede proporcionar la libertad en la estructura. Es decir, considerar al hipertexto como estructura o, dicho de otro modo, presentar la estructura del plan de estudios a través de un hipertexto. La innovación que aporta el hipertexto es, en términos simples, una ruptura con la presentación lineal y atemporal del tradicional plan de estudios. El material a estudiar es el mismo; el plazo destinado a cubrir dicho material tampoco cambia. Lo que permite el hipertexto, es que la ordenación de los fragmentos de material a enseñar no esté dispuesta de modo que prescriba un camino a seguir. La información en el hipertexto se presenta a través de numerosas lexias unidas entre sí por múltiples enlaces que construyen en efecto una red. Los enlaces serán a la vez guía y garantía que permite mantener la integridad de la estructura necesaria en todo plan de estudios. El hipertexto permite el objetivo, antes sólo anhelado, de individualizar el plan de estudios. El “plan” se convierte en personal para cada educando en la medida en que navega de una lexia a otra. La estructura del hipertexto es dialogante: en lugar de dictar, sugiere un posible trayecto. Motiva que el educando construya su propio camino. Pero también la estructura del hipertexto debe asegurarse que independiente de la libertad del educando, éste ha de recorrer la “distancia” prevista; será su recorrido y quizás las conclusiones individuales, pero habrá considerado, reflexionado, a lo largo de *su* camino aquellos temas previstos en el plan de estudios. El educando se apropió de ellos según su propio *quehacer*, y por lo tanto a través de su propio proceso reflexivo, pero los temas siguen siendo aquellos considerados como vitales en los planes de estudio” (Gómez-Martínez, 2002:5).

Por consiguiente, uno de los modos posibles de generar un cambio efectivo en las prácticas pedagógicas en esta dirección es habilitando un soporte epistemológico que sea capaz de **instalar** el modelo hipertextual en la sala de clases <sup>(62)</sup>. Para ello se necesita contar con un **Marco Curricular** y unos **Programas de Estudio estructurados** bajo estos principios. Exactamente eso es lo que ocurre en los actuales programas de estudio en **Lengua Castellana y Comunicación** de nuestro país.

---

<sup>62</sup> “Las aplicaciones del hipertexto a la docencia no se restringen a prestar apoyo tecnológico al impartir las clases, sino que pueden organizar los textos de estudio y apuntes de clase introduciéndolos en un contexto muy amplio que el estudiante tiene la opción de explorar a su gusto, estableciendo sus propias relaciones y añadiendo sus textos a los que ya existen. Así se evita la excesiva especialización que crea compartimentos donde los estudiantes se sienten aislados del resto del conocimiento, favoreciendo la interdisciplinariedad y la actividad creadora de los alumnos, que dejan de ser receptores pasivos. (...) *Uno sólo puede abrirse camino hasta ese punto de la biblioteca si puede franquear su estructura lógica; el vistazo (o la investigación dirigida) posterior requiere una comprensión autoconsciente de la organización todavía mayor. Los usuarios neófitos de una biblioteca suelen estar intimidados por ella porque no pueden decir inmediatamente cómo utilizarla. Las guías de una biblioteca explicarán su estructura lógica y, también, la realización física de esa estructura. Sin embargo, están concebidas con el mismo espíritu que Internet y el hipertexto*” (Graupera, en [www.towerofbabel.com](http://www.towerofbabel.com)).



O dicho de otro modo, el *discurso* de la Reforma Educacional chilena está transformando, desde sus lineamientos centrales, la **forma de hacer** educación. Para que esta transformación alcance en **calidad y equidad** a todos los beneficiarios del sistema escolar público nacional, era preciso contar con los instrumentos pedagógicos que hicieran posible este cambio.

A su vez, si los destinatarios finales de esta transformación son nuestros estudiantes, la única forma de llegar a ellos es **a través de los profesores**. Esto implica que la transformación debía considerar la habilitación de los profesores mediante los instrumentos necesarios para tales fines. La generación, primero, de un **Marco Curricular** – ampliamente consensuado (<sup>63</sup>) –, y luego de los **Programas de Estudio** que proponían una base común

---

<sup>63</sup> La nueva estructura del Marco Curricular, así como de los Programas de Estudio que lo informan, es un claro ejemplo de construcción de un currículo público, de carácter nacional, que tiene por objeto, precisamente, el *libre ejercicio de la enseñanza*, al amparo de un cuerpo legal que garantice la *calidad* y la *equidad* en las oportunidades educativas para todos los miembros de la comunidad escolar chilena. Tanto es así, que en la normativa existente sobre Programas de Estudio, el Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Curriculum y Evaluación, del Departamento de Normas de la División de Educación General y del Departamento Jurídico, ha emitido un documento que lleva por título **Criterios y Orientaciones para la aprobación de planes y programas propios**, en el que se establecen los parámetros generales para enfrentar el tema curricular al interior de la comunidad educacional. Estos criterios pueden ser resumidos brevemente del siguiente modo:

“Para la aprobación de Planes y Programas Propios se aplican las disposiciones establecidas por la LOCE donde se indica que: cualquier programa de estudio elaborado por un establecimiento educacional debe cumplir con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, correspondientes a cada subsector de aprendizaje, según nivel y modalidad de Enseñanza. (...) Esto implica que **cada sostenedor, de acuerdo a su proyecto educativo, puede establecer sus propios planes y programas de estudio**, cumpliendo lo dispuesto por los Decretos Supremos de Educación N°40, de 1996 para Enseñanza Básica modificado por el Decreto N°240 de 1999 y por el Decreto N°220 de 1998 para Enseñanza Media y sus modificaciones” (**Criterios y Orientaciones para la Aprobación de Planes y Programas Propios**, 2001:4).

Como resultado de lo anterior, los establecimientos educacionales están en condiciones de seleccionar alguna de estas opciones:

- 1) Trabajar con los Programas de Estudio proporcionados por el MINEDUC.
- 2) Adaptar los Programas de Estudio del MINEDUC, de acuerdo a sus propios proyectos educativos.
- 3) Proponer Programas de Estudio propios, según sus proyectos educativos.

Sin embargo, y tal vez lo que sea de mayor relevancia, los mismos Programas de Estudio, que son **una** de las materializaciones posibles del Marco Curricular, ofrecen la posibilidad de desarrollar los contenidos mediante una plataforma de actividades genéricas y ejemplos de actividades, de las cuales el docente puede seleccionar y/o adaptar aquellas que le parezcan más pertinentes, según sean las necesidades materiales del caso o la realidad de aula a la que se vea enfrentado. En lo concerniente a los Programas de Lengua Castellana y Comunicación, esta facultad se ejercita mediante el establecimiento de *trayectos de lectura de los programas*, que son las unidades didácticas *potencialmente* derivables de estos, y que contienen los principales elementos de la nomenclatura del programa. Dichos elementos pueden ser *permutados* con relación a su secuencia base, de modo tal de producir tres categorías distintas de *trayectos de lectura*, lo que se traduce, en que **no hay dos o más trayectos iguales**, según sea la selección que organice cada docente.





de trabajo sobre dicho **Marco**. En el caso particular de **Lengua Castellana y Comunicación**, los Programas de Estudio han sido (*hiper*)*textualmente* diseñados para cumplir con esta finalidad: proporcionar un *piso* básico de *implementación didáctica* para los profesores de acuerdo a los presupuestos teóricos, epistemológicos, pedagógicos e ideológicos que animan al actual *currículum*.

Tal como ya indicara en la Introducción, el cambio en la perspectiva curricular supone un compromiso mucho mayor y efectivo con la asunción democrática del poder político y social, no solo en su dimensión de convivencia sociopolítica, sino también en tanto asimilación del modelo económico imperante. En un mundo en creciente globalización, la mayoría de los estudios e investigaciones sobre educación coinciden en afirmar que esta es un factor determinante en la transformación económica de un país. A mayores estándares educacionales, mayores posibilidades de contar con una economía estable y en desarrollo sostenido:

“Los efectos sociales de la educación – que se apoyan en las teorías de desarrollo integral y sustentable – se refieren a los impactos que tiene la educación en diversas dimensiones de la calidad de vida de las poblaciones que la reciben. Entre estas dimensiones se encuentran: la moderación del crecimiento demográfico, la democratización, el respeto de los derechos humanos, la estabilidad política, la reducción de la pobreza y la desigualdad, el adecuado aprovechamiento de los recursos naturales, la calidad del ambiente, así como en la reducción de las tasas de homicidio y en las de otros índices de criminalidad (...) Estos efectos tienen un valor económico, como lo indican las teorías de la producción doméstica de satisfactores y la del valor del tiempo no dedicado a realizar actividades económicas (...). Las familias, en efecto, producen satisfactores durante las horas que no dedican a sus actividades económicamente productivas. Algunos de ellos son esencialmente privados (como la conservación de la salud personal); pero otros pueden ser considerados como externalidades o beneficios públicos (vgr. la contribución de la educación al mejoramiento de la democracia, lo cual repercute en toda la población y en las generaciones futuras). (...) En los países desarrollados se han realizado interesantes investigaciones mediante las cuales se ha demostrado que la mayor parte de la contribución que hace la educación al desarrollo económico puede ser atribuida, precisamente, a estos efectos de índole social (...)” (Muñoz Izquierdo, 2001:11).

En una perspectiva histórica mucho más amplia, el proceso de construcción del Marco Curricular contó con la participación **plural** de representantes de una amplia gama de instituciones públicas y privadas, así como de connotadas personalidades representativas de dichos ámbitos que los hicieran merecidamente idóneos en la discusión, proposición y tratamiento del tema educacional en Chile, en tanto materia de políticas sociales que asume la máxima relevancia y seriedad, en tanto base educativa del **proyecto de formación del escenario futuro** en el que se desenvolverá nuestra nación. Por tanto, la representación *simbólica* de esta realidad, convocó a los distintos actores sociales involucrados en este proceso a participar con la mayor exhaustividad y rigurosidad en el sistema de formación del **nuevo currículum nacional de carácter público**.



---

A su vez, el circuito educación – trabajo – desarrollo económico, se retroalimenta, produciendo nuevos y crecientes desarrollos y desafíos a la comunidad escolar en su conjunto.

Es en esta dimensión que surge el actual modelo curricular, pues se inscribe en un escenario global de transformaciones que inciden en múltiples y variados ámbitos (<sup>64</sup>), muchos de los cuales están íntimamente interconectados, no sólo a una escala local sino ya mundial.

---

<sup>64</sup> “La mundialización o globalización económica y comunicacional, posibilitada por la revolución tecnológica y de las comunicaciones y el nuevo escenario político surgido tras la caída del bloque socialista, las transformaciones en la producción y circulación del conocimiento, que han generado un crecimiento exponencial de la información disponible y una distribución y acceso sin precedentes, y las transformaciones del mundo productivo y laboral, impactado por las nuevas tecnologías y los circuitos de producción mundializados, crean un escenario cultural y social nuevo y cambiante que define nuevos requerimientos a los individuos para desenvolverse en él (...) Las características de los cambios en los distintos ámbitos convergen en requerir sujetos flexibles, con gran capacidad para adaptarse al cambio y para innovar y buscar nuevas respuestas a los desafíos que enfrentan; sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar situaciones problemáticas, desenvolverse autónomamente y tomar decisiones; sujetos capaces de trabajar en equipo y convivir con otros en el ámbito personal, comunitario y societal (...) Junto a la necesidad de capacidades intelectuales, individuales, se requiere el desarrollo de una base moral que asegure la integración social. La tendencia a la atomización social, y el debilitamiento de los lazos sociales, las tradiciones, las identidades y los significados colectivos que acompañan al crecimiento exponencial de la información y la globalización, demanda a la educación la formación de personas moralmente sólidas, que compartan valores éticos de convivencia que les permitan intercatuar en la diversidad, equilibrando las tensiones entre lo propio y lo ajeno, lo local y lo global. Estos requerimientos globales adquieren en el caso de países como Chile una doble significación, ya que las necesidades de integración son especialmente acuciantes en las sociedades latinoamericanas que durante los años setenta y ochenta vieron agudizadas sus diferencias sociales y experimentaron fuertes divisiones internas por la instalación de regímenes militares, que conculcaron las libertades públicas y reprimieron brutalmente a sus opositores” (Gysling, 2003:218).



## Capítulo 3

Propuesta de apropiación curricular basada en la estructura y nomenclatura hipertextual de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media



## 1.- Organización del capítulo

El presente capítulo revisa las principales características que adoptan los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación para la Enseñanza Media, así como también su estructura, nomenclatura y propuesta de uso pedagógico basada en la noción de hipertexto y su utilización didáctica desarrollada en los capítulos 1 y 2 de esta tesis. Para ello, esta sección está subdividida en los siguientes apartados:

- 1.- Organización del capítulo.
- 2.- Fundamentos epistémico-didácticos de los Programas de Estudio.
  - 2.1.- Contenidos.
  - 2.2.- Diseño curricular.
- 3.- Estructura de los Programas de Estudio.
  - 3.1.- Diseño curricular aplicado: noción de *trayecto de lectura* de los Programas de Estudio.
  - 3.2.- ¿Cómo organizar un *trayecto de lectura* de los Programas de Estudio?
    - 3.2.1.- *Trayecto lineal*.
      - 3.2.1.1.- Ejemplo de *trayecto lineal*.
      - 3.2.1.2.- Resumen de características del *trayecto lineal*.
    - 3.2.2.- *Trayecto no lineal*.
      - 3.2.2.1.- Ejemplo de *trayecto no lineal*.
      - 3.2.2.2.- Resumen de características del *trayecto no lineal*.
    - 3.2.3.- *Trayecto combinado*.
      - 3.2.3.1.- Ejemplo de *trayecto combinado*.
      - 3.2.3.2.- Resumen de características del *trayecto combinado*.
- 4.- Posibilidades combinatorias de los trayectos de lectura
- 5.- Ficha de programación para trayectos de lectura.



## 2.- Fundamentos epistémico-didácticos de los Programas de Estudio

La Reforma Curricular chilena ha introducido una serie de cambios sustantivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a la asignatura conocida históricamente como Castellano. En procura de una mejor calidad y equidad en la educación pública de carácter nacional, se instaura un cuerpo legal que cubre las necesidades y requerimientos de la enseñanza en Chile. Esta iniciativa se traducirá en el **Marco Curricular**, que establece los **Objetivos Fundamentales** y los **Contenidos Mínimos Obligatorios** de la Educación Media.

Los Programas de Estudio de **Lengua Castellana y Comunicación** para la Enseñanza Media surgen al amparo del Marco Curricular, el cual les da forma no sólo en cuanto a sus contenidos, sino - principalmente - en cuanto a su estructura y modelos de enseñanza-aprendizaje. Esto supone un nuevo enfoque (basado en la noción de comunicación) <sup>(65)</sup> en la enseñanza de la lengua y de la literatura, así como también una nueva visión (basada en la noción de hipertexto y de diseño curricular) en la forma de estructurar los Programas de Estudio.

Tal como su nombre lo indica, el **Marco Curricular** es el cuerpo legal que fija y norma los modos de enseñanza pública en la nación. De acuerdo a lo anterior, el Decreto Supremo de Educación N° 220/98, establece el campo general de la enseñanza para la totalidad de la educación nacional (pública y privada), en su modalidad de Enseñanza Media.

De este modo, la asignatura que tradicional e históricamente era conocida como **Castellano** pasa a designarse **Lengua Castellana y Comunicación**. El detalle del cambio en la designación del campo de estudio no es sólo anecdótico, ya que revela - a partir de su denominación - una modificación radical en los paradigmas pedagógicos que regulan la enseñanza de la

---

<sup>65</sup> “El subsector Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar. A la vez, propone afianzar en los alumnos y alumnas la conciencia acerca del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura, como instrumentos de formación y crecimientos personales, de participación social y de conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior (...) Para lograr estas finalidades, el subsector se organiza en torno a tareas de desarrollo de Comunicación Oral y Escrita, Lectura Literaria, y Medios Masivos de Comunicación, destinadas a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos, en diferentes situaciones de comunicación” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:37).



lengua materna. En esta nueva perspectiva, la explicitación del sustantivo *lengua* atrae de inmediato una mirada desde la orientación de los estudios referidos al *lenguaje*; de igual modo, aparece la perspectiva *comunicacional* <sup>(66)</sup> inscrita en este campo. De ello resulta, por consiguiente, que tanto el lenguaje como la literatura, serán entendidos en su doble vertiente: como hechos *de lenguaje* y como hechos *de comunicación* <sup>(67)</sup>.

Sin embargo, esta denominación supone, además, una nueva mirada desde el plano de los contenidos curriculares, ya que serán desarrollados no sólo los contenidos referidos al estudio del lenguaje y de la literatura, sino también a la comunicación y, como una manifestación inmediata de estos, los medios de comunicación de masas ocuparán un espacio relevante en esta nueva conceptualización, del mismo modo en que lo han venido haciendo en los Programas de Estudio de Enseñanza Básica.

En este sentido, los núcleos temáticos, desde el punto de vista de los contenidos curriculares seleccionados <sup>(68)</sup> para el desarrollo de los Programas de Estudio son los siguientes:

---

<sup>66</sup> “(...) recordemos que de la crítica al modelo chomskiano por parte de Dell Hymes (...) surge la famosa noción de *competencia de comunicación*, que dará fundamento teórico a la corriente pedagógica que a partir de los años 70 se ha ido imponiendo con el nombre de *enfoque comunicativo* o *enfoque comunicacional*. Un enfoque pedagógico que pone el acento en el uso del lenguaje como medio de comunicación, como medio de interacción con los demás. Un enfoque pedagógico que ha puesto el acento en el uso en la clase de lengua de lo que se llama *prácticas de comunicación*” (Álvarez, 1998:99).

<sup>67</sup> “La reorientación de la enseñanza en el sector curricular *Lengua Castellana y Comunicación* significa el desplazamiento del privilegio de la transmisión de conocimiento gramatical e histórico literario por el privilegio de la competencia comunicacional y la experiencia personal de la literatura. [Luis Vaisman] explica del siguiente modo el cambio de perspectiva simbolizado por la sustitución del denominador *castellano* por el nombre *lenguaje y comunicación*: (*se trata de poner el acento en el manejo del lenguaje como fenómeno comunicativo y no como fenómeno que se estudia teóricamente. Por otra parte, (de) tener presente que la comunicación en el mundo contemporáneo es mucho más que la interacción lingüística, (que) entran también en juego los medios de comunicación. Como el ciudadano está sometido actualmente al bombardeo de los medios audiovisuales, se trata de que adquiera competencia para plantearse críticamente frente a los medios. Para ello se plantea integrar al curriculum en forma específica y obligatoria temas del medio audiovisual, pues los alumnos deben practicar sus posibilidades de trabajar también con ese medio*)” (Alonso, 1998:38).

<sup>68</sup> “En la reforma chilena el tema de la selección de los contenidos curriculares se ha resuelto de un modo sensiblemente más flexible que el impuesto por la tradición. Se han definido *sectores* y *sub-sectores de aprendizaje*, dentro de los cuales existe un conjunto de contenidos mínimos que deben ser objeto de aprendizaje. En la nueva nomenclatura, la tradicional asignatura de Castellano se ha convertido en el sub-sector de aprendizaje *Lengua Castellana y Comunicación*. El cambio de denominación es un cambio explícito de perspectiva que se plantea como consecuencia de una nueva concepción del aprendizaje. Los estudiantes desarrollarán una serie de actividades en unos espacios, los sectores, para lograr sus aprendizajes. El foco de interés se desplaza. Ya no es la enseñanza lo importante, ni las asignaturas (...), sino el aprendizaje que cada sujeto logra e incluso el modo en que lo logra” (Osorio, 1998:129).



<b>Lengua Castellana</b>	<b>Literatura</b>	<b>Medios de Comunicación</b>
--------------------------	-------------------	-------------------------------

De igual modo, en el **Marco Curricular** quedan delimitados no sólo los contenidos, sino también los modelos teóricos referidos al diseño curricular que dará forma a los Programas de Estudio, entre los cuales es posible reconocer cabalmente, al menos, los tres siguientes paradigmas pedagógicos:

<b>Constructivismo</b>	<b>Paradigma ecológico o situacional</b>	<b>Paradigma cognitivo</b>
------------------------	--	----------------------------

La totalidad de estos elementos (o sea, los núcleos temáticos más los paradigmas pedagógicos) debe traducirse, en términos de los Programas de Estudio, en un *diseño curricular* que sea capaz de poner en práctica estas conceptualizaciones, ya que de ellas derivan las cuatro grandes características con que los Programas han sido concebidos:

- **Noción de sistema:** en tanto cada uno de los componentes (<sup>69</sup>) de la nomenclatura de los Programas mantiene una relación de subordinación con el *todo* y no sólo con el elemento que le sucede o antecede.
- **Flexibilidad** (<sup>70</sup>): ya que las situaciones *reales* de enseñanza-aprendizaje determinarán los *modos* de aplicación práctica de los Contenidos y los Aprendizajes Esperados.

<sup>69</sup> De aquí en adelante, cada vez que se hable de los componentes de los Programas de Estudio, nos estaremos refiriendo a los *contenidos, aprendizajes esperados, actividades y evaluación*, ya que constituyen los elementos distintivos de la estructura textual de dichos documentos.

<sup>70</sup> “Los programas elaborados por el Mineduc se inscriben en una política de descentralización curricular, que amplía el ámbito de las decisiones curriculares locales para dar más espacio a proyectos educativos específicos (...) Siguiendo esta línea, los programas del Mineduc también se han elaborado pensando que sean un instrumento flexible que puede ser adecuado (o adaptado) a las realidades escolares locales y los alumnos específicos, de modo de hacer más pertinentes las estrategias pedagógicas a implementar. Esta adecuación local es fundamental, puesto que, pedagógicamente hablando, no puede existir un programa válido para todas las realidades escolares existentes en el país: varían las destrezas e intereses de los profesores; varían los estudiantes; varían los recursos con que se cuenta y los contextos institucionales” (Cox, 2001:29).



- **Interconectividad:** en la medida en que los Programas son considerados como un *sistema*, las distintas partes del sistema admiten relaciones no sólo *lineales* (<sup>71</sup>), sino también *analógicas*.
- **Transversalidad** (<sup>72</sup>): por cuanto se incorporan activamente las relaciones *horizontales* entre componentes así como la presencia de objetivos, contenidos y aprendizajes esperados de la esfera *valórica, social, ética y cognitiva* (OFT) (<sup>73</sup>).

A continuación revisaremos de manera sucinta los Programas de Estudio (núcleos temáticos y paradigmas pedagógicos), a fin de comprender cómo se materializa esta nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en un diseño curricular aplicado.

---

<sup>71</sup> “(...) se puede observar claramente que la relación entre estos tres componentes [contenidos, aprendizajes esperados y actividades] **no es lineal**, no hay una correspondencia *uno a uno* entre aprendizajes esperados, contenidos y actividades. La relación se da al interior de unidades, entre bloques de contenidos, de aprendizajes esperados y de actividades genéricas. La explicación de esto es fácil: la comprensión se logra integrando conocimientos, y por su parte las habilidades y valores se desarrollan por repetición. De modo que es una secuencia de actividades la que da cuenta del desarrollo de los aprendizajes esperados” (Cox, 2001:31). Para mayor claridad sobre este punto, ver la propuesta metodológica que se presenta más adelante bajo la denominación de *trayectos de lectura*, posteriormente organizados en los *Diseños de Unidad Didáctica*.

<sup>72</sup> “La incorporación de la transversalidad al currículum pretende formar en la coherencia entre lo que se dice, se hace, se siente y se piensa. Complementariamente, esa incorporación permite la construcción de significados y sentidos que habilitan a los actores de la vida educativa para insertarse como protagonistas en la existencia, con una afectividad más sana y equilibrada, y con un ejercicio más cabal de la ciudadanía” (Comisión de Transversalidad, 2001:16).

<sup>73</sup> “Los Objetivos Fundamentales Transversales que se propone para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de este nivel educativo. (...) Los Objetivos Fundamentales Transversales, a través de todos los sectores que conforman el currículum, deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa; y al desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Los Objetivos Fundamentales Transversales, junto con profundizar la formación de valores fundamentales, buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:19-20).





## 2.1.- Contenidos

Los **contenidos** <sup>(74)</sup> y **objetivos** <sup>(75)</sup> son, ahora, no sólo de naturaleza *conceptual*, como en los anteriores programas de estudio (Decreto N° 300/81), sino que incorporan – de manera relevante – aspectos referidos a *destrezas y habilidades*, así como al desarrollo de una *conciencia reflexiva* y a la generación de *actitudes y disposiciones* personales que contribuyan decididamente a la *formación social, ética, intelectual y estética*, con el propósito de preparar adecuadamente a los estudiantes para una vida creativa y satisfactoria en una sociedad plural.

Desde el punto de vista del *orden* en que se presentan los contenidos en los Programas de Estudio (en primer lugar, lengua castellana; en segundo lugar, literatura; y en tercer término, medios de comunicación), obedece a la necesidad de establecer una secuencia gradual, organizada desde la premisa de disponer los contenidos en un circuito que vaya desde lo más elemental a lo más complejo. El hecho de que los contenidos referidos a lengua castellana <sup>(76)</sup> aparezcan sistemáticamente en las primeras unidades de los Programas de Estudio, nos indica la relevancia de este núcleo temático, que se orienta a formar estudiantes que sean capaces de comprender y producir

“(...) discursos orales y escritos cada vez más complejos, [y] siempre significativamente contextualizados (...), producidos y recibidos en situaciones relacionadas con sus experiencias directas en la vida real, las que por esa razón tienen pleno sentido para ellos

---

<sup>74</sup> “Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos apuntan a tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:8).

<sup>75</sup> “*Objetivos Fundamentales* son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:7).

<sup>76</sup> “(...) respecto a la enseñanza de la lengua (...), me parece que tenemos que partir por valorar tres innovaciones fundamentales: la voluntad de centrar este proceso educativo en la comunicación, la introducción de diversos tipos de textos, y el acento puesto en el aprendizaje significativo. Por supuesto que no hay reforma que valga si no cambiamos la relación al saber y a la construcción del saber. Y todo eso implica la formación de un nuevo profesor de castellano, que tenga una conciencia muy clara de su tarea pedagógica (...) El profesor de lengua materna no sólo contribuye a crear entornos ricos en estímulos para que se desarrolle y perfeccione la lengua materna en todos sus usos; no sólo contribuye a ampliar los espacios para la comunicación transaccional o artística en esa lengua. Con su quehacer está también contribuyendo constantemente a construir la identidad sociocultural del niño y del joven” (Álvarez, 1998:107).



(...) La reflexión sobre las situaciones de comunicación y los discursos, así como sobre los fenómenos gramaticales y ortográficos acompañará permanentemente los procesos de producción y recepción de discursos orales y escritos con el fin primordial de que los estudiantes adquieran clara conciencia de ellos, adviertan usos inadecuados y sean capaces de corregirlos” (Vaisman, 1998:54).

Este enfoque, en consecuencia, prioriza el conocimiento de la lengua castellana, como un conjunto de saberes y habilidades que proporcionan a los estudiantes la posibilidad de ir paulatinamente incrementando sus destrezas en el uso, comprensión y producción de discursos. Ello, en el entendido que el manejo operativo de la lengua es una condición preestablecida **antes** de que los estudiantes ingresen al sistema escolar:

“(...) La tarea de la escuela, en materia de lengua materna, es poner al niño en contacto con los usos más formales de la lengua, ya sea en la comunicación transaccional (...), ya sea en sus usos artísticos y creativos (...), en creaciones propias o ajenas. Hacerle tomar conciencia de que la información en general, y en particular la información científica y técnica, circula en lengua estándar” (Álvarez, 1998:102).

Por esto el primer núcleo temático lo constituye la lengua castellana, ya que allí se fundan los andamiajes que sustentan el tratamiento de la literatura y de los medios de comunicación. En otras palabras, si los estudiantes saben *escuchar, hablar, leer y escribir*, pueden hacer **extensivas** estas habilidades a **otros** campos de conocimiento.

En lo concerniente al núcleo temático de literatura, se entiende que el texto literario, además de ser uno de los más ricos contenedores de los fenómenos discursivos, gramaticales y ortográficos que tienen cabida en la lengua, se plantea de manera específica como meta

“(...) el proceso de desarrollo de la lectura literaria en los cuatro años de Educación Media (...) encamina, gradualmente, a constituir al estudiante en un lector competente, verdaderamente activo y participativo, que haga de la lectura de obras literarias una actividad habitual, que sea para él fuente de agrado y experiencia decisiva y permanentemente renovada de formación y crecimiento personales” (Vaisman, 1998:62).

Los medios de comunicación masivos, por su parte, son tratados en sus vinculaciones con la lengua y la literatura, con el propósito de formar estudiantes críticos y reflexivos frente a los mensajes que los medios transmiten y producen. Particularmente importante resultan, entonces, las consideraciones sobre los medios de comunicación como fenómenos sociales e ideológicos, a los que todos estamos expuestos.



---

En la siguiente tabla podemos ver cuáles son los enfoques pedagógicos que dan forma a cada uno de estos ejes temáticos, de acuerdo al Marco Curricular:



### Ejes temáticos del Marco Curricular

“El subsector Lengua Castellana y Comunicación propone desarrollar al máximo las capacidades comunicativas de los estudiantes para que puedan desenvolverse con propiedad y eficacia en las variadas situaciones de comunicación que deben enfrentar. A la vez, propone afianzar en los alumnos y alumnas la conciencia acerca del valor e importancia del **lenguaje**, la **comunicación** y la **literatura**, como instrumentos de *formación y crecimiento personales*, de *participación social* y de *conocimiento, expresión y recreación del mundo interior y exterior*” (**Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:37).

Lengua Castellana	Literatura	Medios de Comunicación
<p>“(…) el subsector se organiza en torno a tareas de desarrollo de Comunicación Oral y Escrita (...), destinadas a favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a los alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discursos y textos, en diferentes situaciones de comunicación” (<b>Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media</b>, 1998:37).</p>	<p>“El componente literario del subsector se orienta a aproximar a los alumnos y alumnas a obras significativas de la literatura, para estimular en ellos el interés y el gusto por la lectura habitual de obras literarias, favorecer su formación como lectores interesados y activos, capaces de comprender y proponer sentidos para las obras que leen, formarse una opinión sobre ellas y apreciar el valor y significación de la literatura” (<b>Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media</b>, 1998:38).</p>	<p>“Se han incorporado también objetivos y contenidos destinados a desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para comprender las funciones y efectos de los medios masivos de comunicación y para leer adecuadamente los mensajes que éstos entregan. Dichos objetivos y contenidos ayudan a los estudiantes a resignificar crítica y creativamente, desde su experiencia, los proyectos culturales que los medios difunden. También favorecen la formación de un receptor activo, capaz de comprender e interpretar los mensajes y de plantearse reflexivamente frente a la comunicación masiva (<b>Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media</b>, 1998: 39-40).</p>



De acuerdo a lo anterior, el **Marco Curricular** fija los siguientes contenidos globales, en la consideración de la secuencia de Programas de Estudio para la Enseñanza Media, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

<b>Contenido</b>	<b>Lengua Castellana</b>	<b>Literatura</b>	<b>Medios de comunicación</b>
<b>Nivel</b>			
<b>I Medio Formación General</b>	Discurso de carácter dialógico; aspectos socioculturales del lenguaje	Elementos básicos de la literatura	Distintas manifestaciones mediales de carácter dialógico
<b>II Medio Formación General</b>	Discurso expositivo	Diferentes géneros, épocas (mundos literarios)	Exposición de hechos – creación de mundos
<b>III Medio Formación General</b>	Discurso argumentativo	Literatura clásica (canon) y su capacidad para promover valores	Carácter argumentativo: publicidad, propaganda, formación de opinión
<b>IV Medio Formación General</b>	Discurso enunciado en situación pública de comunicación	Literatura contemporánea	El tema de la contemporaneidad y el tratamiento del discurso enunciado en situación pública
<i>III o IV Medio Formación diferenciada</i>	Desarrollo, situación actual, normas y usos de la lengua castellana	Literatura, lenguaje, sociedad y usos culturales	Participación de los medios con relación a la tríada lenguaje, sociedad y cultura
<i>IV o III Medio Formación diferenciada</i>	Aspectos y formas discursivas del tema de la identidad	La identidad como tema permanente de la literatura	El tema de la identidad y su tratamiento en los medios



## 2.2.- Diseño curricular

Los Programas de Estudio, desde el punto de vista de la selección curricular, se caracterizan por exhibir varias vías de acceso hacia el ámbito de las relaciones pedagógicas al interior del aula. Para ello, uno de sus objetivos consiste en integrar Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación, a partir de aspectos *lingüístico-comunicacionales* que hagan pertinentes, significativos y potencialmente relacionables estos conocimientos basales con la cotidianidad de los alumnos para, de esta manera, acercarlos a la obra literaria y a sus fundamentos epistemológicos, por cuanto el texto literario es el más rico contenedor de los componentes discursivos y gramaticales de la lengua materna.

En efecto, los Programas de Estudio se han diseñado globalmente como un conjunto de unidades autosuficientes e interrelacionables, que permiten movilizarse por ellos con la libertad y autonomía que el docente requiera para cada situación específica, según las necesidades socio-educativas de los estudiantes. De hecho, se ha alterado el criterio de la progresión lineal a través del texto de los Programas, esto es, si el docente lo estima conveniente puede comenzar sus actividades por la Primera o la Segunda Unidad, y no necesariamente avanzar en el orden correlativo de estas. Ello, tiene por objeto flexibilizar al máximo las oportunidades de la utilización didáctica de los Programas, en la máxima cantidad de escenarios posibles para aplicarlos.

Una tabla de comparación de las principales características de estos modelos pedagógicos (<sup>77</sup>) nos permite visualizar las semejanzas, diferencias y puntos de confluencia de cada uno de estos paradigmas comprometidos en la elaboración de los Programas de Estudio:

---

<sup>77</sup> Cfr. Román y Diez (1998); ver en el capítulo 2 de esta tesis las características pormenorizadas de cada uno de estos paradigmas.



		<b>Paradigmas pedagógicos</b>		
		<b><i>Constructivismo</i></b>	<b><i>Cognitivo</i></b>	<b><i>Situacional o ecológico</i></b>
<b>Características</b>	<b><i>Metáfora básica</i></b>	edificación	el computador	el escenario, el medioambiente
	<b><i>Investigación</i></b>	investigación acción	mediacional	etnográfica - social
	<b><i>Modelo docente</i></b>	problematizador – facilitador	reflexivo	técnico - reflexivo
	<b><i>Modelo currículum</i></b>	flexible y abierto	abierto y flexible	abierto y flexible
	<b><i>Evaluación</i></b>	proceso y producto	procesos y resultados	cualitativa
	<b><i>Enseñanza – aprendizaje</i></b>	centrada en el entorno social	centrada en el proceso	centrada en la vida y el contexto
	<b><i>Conceptos didácticos – metodológicos</i></b>	zona de desarrollo próximo, aprendizajes significativos	modelos mentales, marcos conceptuales, memoria	isomorfismo, analogía, símil



Un rastreo mínimo por la superficie de los Programas de Estudio, nos permitirá ejemplificar cada una de estas corrientes teóricas, con relación a los contenidos, los aprendizajes esperados y las actividades:

<b>Paradigma</b>	Constructivismo
<b>Contenido</b>	“4. Utilización de conversaciones y discusiones en procesos de búsqueda, tratamiento y comunicación de la información” (I Año Medio, p. 16) ( <sup>78</sup> ).
<b>Aprendizaje esperado</b>	“Caracterizan el discurso expositivo en los aspectos básicos de la situación de enunciación: relación emisor-receptor; temas u objetos del discurso; finalidades que se propone alcanzar; efectos en el receptor” (II Año Medio, p. 21).
<b>Actividades</b>	“Actividad 1 Construir breves discursos argumentativos en los que, para fundamentar la propia posición y/o refutar la del oponente, se establezcan relaciones de causa y de consecuencia. Identificar y utilizar expresiones verbales que manifiesten con precisión dichas relaciones. Ejemplo A Identificar, en diversos discursos breves de tipo argumentativo, los conectores causales y consecutivos que allí se utilizan, y reconocer cuál de los términos es presentado como la causa y cuál como el efecto. Explicar de qué manera la utilización de estos recursos apoya la tesis u opinión del emisor” (III Año Medio, p. 81).

<sup>78</sup> A fin de hacer menos recargada de información en estas fichas, sólo citaré el año y el número de página correspondiente. Todas las citas provienen de los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación. Los datos editoriales completos aparecen debidamente señalados en la Bibliografía.





<b>Paradigma</b>	Cognitivo
<b>Contenido</b>	“Reconocimiento de diversos tipos de mundos ficticios representados por la literatura y los medios de comunicación” (II Año Medio, p. 47).
<b>Aprendizaje esperado</b>	“Comprenden y son capaces de reconocer en diferentes obras literarias contemporáneas el fenómeno del perspectivismo, manifiesto en la multiplicación de voces narrativas, la preferencia por narradores personales antes que omniscientes, y el uso del estilo indirecto libre, e identifican su efecto en la experiencia estética y en la configuración de sentidos posibles para la interpretación literaria” (IV Año Medio, p. 73).
<b>Actividades</b>	“Actividad 2 Determinar los rasgos con que se actualiza el tema del amor en obras literarias de diversas épocas, considerando concepciones, tipos de amor, de relaciones amorosas y de amados. Ejemplo B Investigar en relatos populares, mitos, leyendas regionales, en la literatura étnica (mapuche, aymará, pascuense u otras de Latinoamérica) la presencia del tema del amor y caracterizarlo en cuanto las concepciones del amor, la relación amorosa, la mujer o el objeto amado que en ellos se manifiestan. Compararlos con las obras leídas de la tradición occidental de la literatura amorosa” (III Año Medio, pp. 108-109).



<b>Paradigma</b>	Situacional o ecológico
<b>Contenido</b>	“2. Reconocimiento de la presencia y diversidad de modos de manifestación de la argumentación en situaciones habituales no argumentativas de comunicación oral y escrita, formal e informal, pública y privada (conferencias, artículos informativos, disertaciones, informes, etc.)” (III Año Medio, p. 27).
<b>Aprendizaje esperado</b>	“Identifican hábitos, conductas, modos de relación interpersonal y valores que se dan en las imágenes de mundo ofrecidas por la literatura y los medios de comunicación, y son capaces de establecer comparaciones fundadas con aquellos que reconocen en su entorno familiar y social” (II Año Medio, p. 57).
<b>Actividades</b>	“Actividad 1 Leer y comentar textos de carácter predominantemente reflexivo referidos a temas de actualidad o a materias de interés en el mundo contemporáneo y caracterizarlos. Ejemplo B Leer artículos y ensayos sobre un tema de actualidad del interés de los estudiantes y comentarlos” (IV Año Medio, p. 60).



---

### 3.- Estructura de los Programas de Estudio

Atendiendo a la estructura del plano del contenido - esto es, los núcleos temáticos de **lengua castellana, literatura y medios de comunicación** - los Programas de Estudio tienen, cuando menos, *dos unidades* cada uno. Ello, necesariamente, por que *una unidad* debe desarrollar contenidos referidos a **lengua castellana** y *la otra* contenidos referidos a **literatura**. Por su parte, los **Medios de Comunicación** son entendidos como una manifestación de uno o de otro de estos contenidos, y por lo tanto, no son tratados en unidades independientes; esto implica que los medios estarán siempre en contacto con contenidos de lengua castellana o de literatura y, al mismo tiempo, actuarán como intermediarios entre los contenidos de lengua castellana y los de literatura.

Los actuales Programas de Estudio están organizados de acuerdo a la siguiente estructura general (ver tabla en la próxima página):



- **Presentación**
- **Orientaciones didácticas generales**
- **Objetivos Fundamentales**
- **Contenidos Mínimos Obligatorios**
- **Objetivos Fundamentales Transversales**
- **Unidad 1**
  - *Subunidad 1.1*
    - **Contenidos**
    - **Aprendizajes esperados**
    - **Actividades**
      - **Actividades genéricas**
      - **Ejemplos de actividades**
      - **Indicaciones al docente**
    - **Evaluación**
      - **Indicadores generales de evaluación**
      - **Actividades de evaluación**
      - **Indicadores de los ejemplos de evaluación**
  - *Subunidad 1.2*
    - *Contenidos*
    - *Aprendizajes esperados*
    - *Actividades*
      - *Actividades genéricas*
      - *Ejemplos de actividades*
      - *Indicaciones al docente*
    - *Evaluación*
      - *Indicadores generales de evaluación*
      - *Actividades de evaluación*
      - *Indicadores de los ejemplos de evaluación*
- **Unidad 2**
  - *Subunidad 2.1*
    - **Contenidos**
    - **Aprendizajes esperados**
    - **Actividades**
      - **Actividades genéricas**
      - **Ejemplos de actividades**
      - **Indicaciones al docente**
    - **Evaluación**
      - **Indicadores generales de evaluación**
      - **Actividades de evaluación**
      - **Indicadores de los ejemplos de evaluación**
  - *Subunidad 2.2*
    - *Contenidos*
    - *Aprendizajes esperados*
    - *Actividades*
      - *Actividades genéricas*
      - *Ejemplos de actividades*
      - *Indicaciones al docente*
    - *Evaluación*
      - *Indicadores generales de evaluación*
      - *Actividades de evaluación*
      - *Indicadores de los ejemplos de evaluación*
- **Unidad 3**
  - *Subunidad 3.1*
  - *Subunidad 3.2*
- **Anexos**
- **Listado general de obras**
- **Bibliografía**



Para la tabla anterior, las **negritas** indican componentes **invariables**, en tanto las *cursivas* marcan los elementos *variables* (<sup>79</sup>). Por lo tanto, habrá Programas – como el de I Año Medio – que consideran **3 unidades** y **10 subunidades**, mientras que habrá otros – como el de IV Año Medio – que contienen **2 unidades** y **2 subunidades**. Es de vital importancia comprender que indistintamente de la cantidad de unidades y subunidades que los Programas contengan, estas deben **transferir** a la sala de clases la totalidad de los **objetivos fundamentales** y los **contenidos mínimos obligatorios** establecidos para cada nivel, con las adecuaciones didácticas correspondientes, es decir, integrando a los OF/CMO sus respectivos **contenidos, aprendizajes esperados, actividades y evaluación**. Como una forma de guiar este trabajo de transposición didáctica del Marco Curricular a los Programas de Estudio, estos consideran la dimensión temporal que involucra el cumplimiento de los CMO y los OF en su tratamiento didáctico; por consiguiente, cada Programa cuenta con una tabla de distribución temporal que permite ubicarse en la administración del tiempo curricular y adaptarse a los requerimientos propios de cada establecimiento, a fin de conferirles a los OF y a los CMO el énfasis didáctico que haga falta, según las necesidades reales de aula.

Es de notar que el **orden secuencial** en que está organizada esta estructura no necesariamente debe ser entendido como un orden **lineal**. Es decir, no siempre será necesario dar comienzo a la organización metodológica y didáctica de las planificaciones iniciándolas con los *Contenidos*. Es posible

---

<sup>79</sup> “**Elementos fijos y variables en los Programas de Estudio**. Los programas contemplan aspectos que pueden ser variados para adecuarlos a la realidad escolar específica, y otros que no deben ser alterados.

**La secuencia de unidades:** Los programas están organizados en unidades. De acuerdo al subsector la secuencia entre unidades **puede ser un elemento variable**.

**Dedicación de tiempo:** Los programas indican un tiempo para cada unidad. En general es un rango de tiempo que admite acortarlo o alargarlo. Es muy importante trabajar los rangos de tiempo, que son una señal muy clara sobre los énfasis a establecer. Hay que trabajar con la dimensión anual, para salir del esquema que hace que *los programas se pasen hasta donde se alcance*.

**Aprendizajes esperados:** Son el norte que guía la enseñanza, son un referente de lo que deben aprender los alumnos en cada unidad. Pueden ampliarse, profundizarse, nunca reducirse.

**Actividades genéricas:** Estas actividades son experiencias que deben vivir los alumnos y alumnas. Se espera que los docentes no eliminen actividades genéricas, pero podrían alterar su orden, podrían integrarlas, podrían profundizarlas. La organización de las actividades debe hacerse poniendo como centro la preocupación por *qué se espera que aprendan los alumnos y alumnas*.

**Ejemplos de actividades:** Son por definición **variables** que constituyen modos concretos de realizar las actividades genéricas. Pueden realizarse tal cual o ser sustituidos por otros. Muchos programas les presentan a los profesores distintas opciones. Los ejemplos se realizan de acuerdo a las posibilidades de realización (tiempo, recursos didácticos), la pertinencia regional, los intereses de los alumnos, el mismo docente y sus habilidades, el curso y sus características.

**Ejemplos de actividades de evaluación:** Como su nombre lo indica, son ejemplos que se espera sean tomados como modelos para construir otras actividades de evaluación” (Cox, 2001:33 – destacados en negrita en el original).



---

comenzar el recorrido pedagógico no sólo **desde los Aprendizajes Esperados**, sino **desde las Actividades o desde la Evaluación** <sup>(80)</sup>.

Mientras en el Marco Curricular vemos que la nomenclatura por nivel (I, II, III y IV año) se organiza estableciendo en primer lugar los **objetivos fundamentales**, y, en segundo lugar, los **contenidos mínimos obligatorios**, en los Programas de Estudio este orden se invierte, y en primer lugar son colocados los **contenidos**, que son la plasmación **local** de los **CMO** de carácter global del Marco. A su vez, los **aprendizajes esperados** vienen a ser la fijación a corto plazo de los **objetivos fundamentales**. Luego, y como la gran diferencia que marca la funcionalidad de ambos tipos de documentos, los Programas de Estudio incorporan **actividades y evaluación**, es decir, los aspectos didácticos – a ser tratados en aula – que **no** considera el Marco Curricular, por estar diseñado a un nivel de amplitud pedagógica mucho mayor que los Programas. Si tuviéramos que establecer un símil desde la *teoría de conjuntos*, podríamos indicar que los Programas son un **subconjunto** del Marco Curricular.

Como un modo de familiarizarse con esta nueva dinámica de trabajo, es recomendable *visualizar* el Programa de Estudio como una herramienta facilitadora de la labor docente.

La intención, entonces, es aportar, en este sentido, actividades que se fundamenten en principios pedagógicos similares a los expuestos en la segunda parte del capítulo 1 de esta tesis, ya que es de vital importancia la

---

<sup>80</sup> La noción que anima esta característica es, por cierto, la flexibilidad curricular. Sin embargo, la flexibilidad curricular admite, además, otras formas de manifestación, como por ejemplo, la capacidad que cada establecimiento educacional pueda proponer y/o implementar planes y programas propios o adaptados, que cumplan con los requerimientos establecidos por el Marco Curricular. En otro sentido, la flexibilidad curricular es también la capacidad de los docentes de variar el orden de los OF, así como de los contenidos y aprendizajes esperados, según los requerimientos que deban satisfacer, y teniendo como referente obligatorio el Marco Curricular. Cfr. "Criterios y Orientaciones para la Aprobación de Planes y Programas Propios" (Mineduc, 2001); así como los siguientes decretos: Decreto Supremo de Educación N° 220/98, artículo 2; y, Decreto N° 40/96, artículo 2. Por otra parte, "Dos grandes principios orientan estos cambios. *Relevancia de la experiencia escolar*. El sistema escolar debe asegurar una formación relevante a todos los estudiantes para desenvolverse en el mundo de hoy. Dados los requerimientos que la sociedad actual impone a la educación se redefine el tipo de conocimientos que la educación comunica a la nueva generación. Más que en el pasado, todos los estudiantes deben desarrollar una comprensión de los asuntos estudiados, desarrollar habilidades de pensamiento fundamentales para el desenvolvimiento como sujetos autónomos y creativos, y formarse en valores indispensables para un sano desarrollo personal y social. *Flexibilidad curricular*. La definición curricular, que en nuestro país históricamente fue hecha por el gobierno central y era homogénea para el conjunto del territorio nacional, se flexibiliza: tanto al Estado como a las unidades escolares les cabe actuar en la definición curricular. El Estado determina un núcleo educativo común de carácter obligatorio, por su parte los establecimientos escolares pueden elaborar propuestas curriculares propias para realizar este núcleo curricular y adecuarlo a sus realidades escolares específicas" (Gysling, 2003:213-214).



---

creación de espacios donde los estudiantes puedan aplicar el conocimiento adquirido en relación directa con las macro-habilidades comunicativas elementales: **hablar, escribir, escuchar y leer** (posibles de ser posteriormente organizadas en **comprensión** – las dos últimas – y **producción** – las dos primeras).

De este modo, los títulos de cada unidad en los Programas de Estudio funcionan como indicadores generales de los contenidos que esta tratará, incorporando desde ya una perspectiva organizativa tendiente a facilitar la búsqueda y selección de los contenidos elegidos.

Cada unidad, además, contiene una pequeña introducción al tema correspondiente; las referencias o informaciones adicionales que pueden ser utilizadas como elementos de conocimiento avanzado han sido desplazadas a los Anexos, que actúan como marcos referenciales disciplinarios. Será, también, decisión del docente qué actividades privilegiar o usar, existiendo la posibilidad permanente de crear otras actividades a las propuestas, o modificarlas de acuerdo a cada realidad particular.

Esta aproximación, ya sea desde los **Contenidos** o desde las **Actividades**, se aleja de la tradición historiográfica y cronologicista con que se han concebido los estudios literarios y del lenguaje, situándolos ahora en una posición de máxima flexibilidad que permita al educador hacer uso de ellos a partir de los indicadores o de los indicios que el contexto al que pertenecen le manifiesten como necesarios.

Por su parte, es de suma importancia, entonces, entender que la **Evaluación** es un proceso constante y permanente, dado que si se pretende medir el desarrollo de un proceso, se deben considerar las etapas en las cuales verificar el avance de los estudiantes. La evaluación, entendida de esta manera, permite la retroalimentación necesaria para la continuación y elaboración de futuras actividades y la promoción de nuevos aprendizajes.

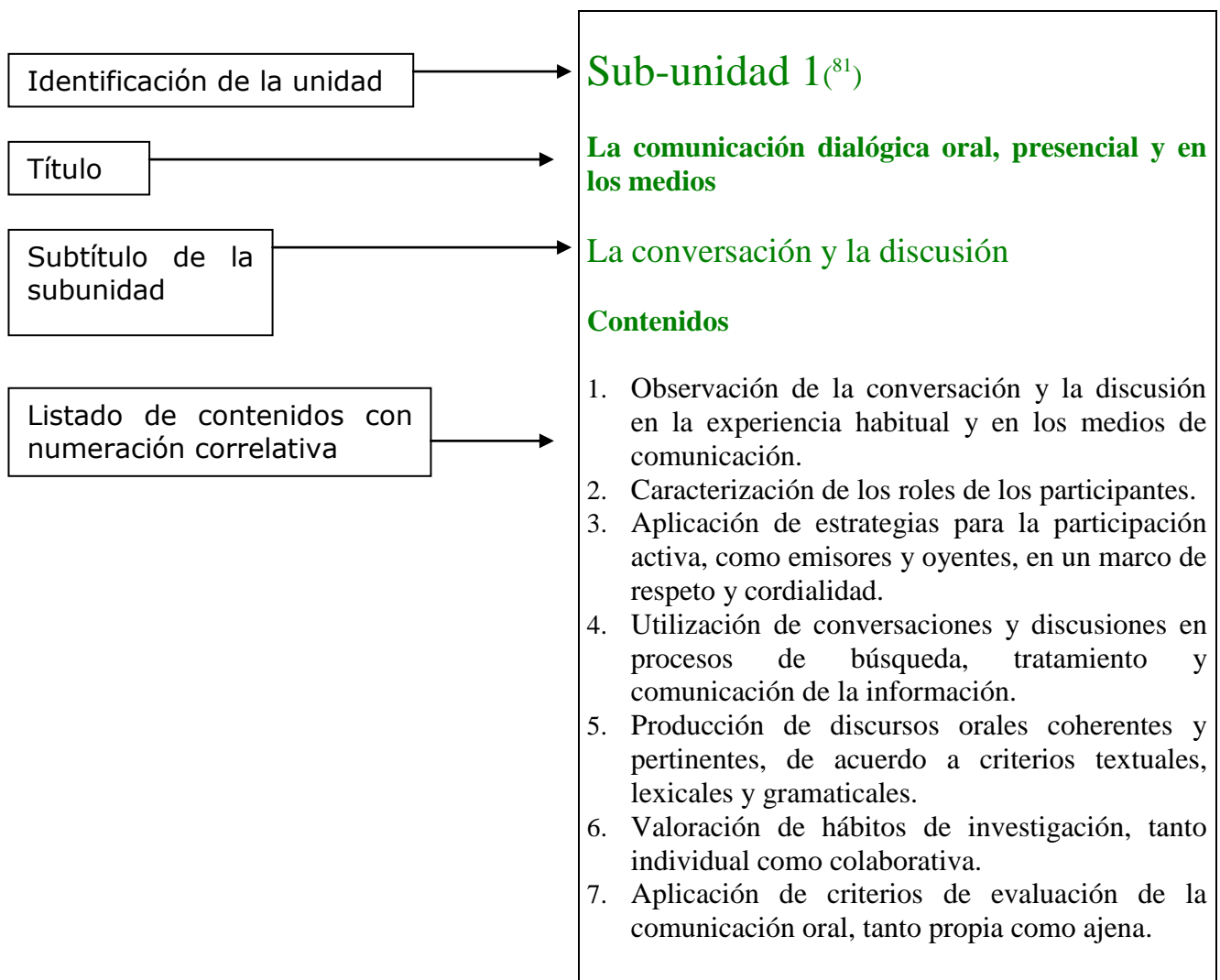
Ahora bien, desde la perspectiva que adquiere la **forma** de las unidades y/o de las subunidades, esta se organiza del siguiente modo:



**CONTENIDOS:** dispuestos en un listado al comienzo de cada unidad; van acompañados de **viñetas** en el margen izquierdo del párrafo o, en algunos casos, **numeración correlativa**. Indistintamente cual sea el modo de presentarlos, no necesariamente deben ser tratados en el **mismo orden** en que aparecen, o sea, no es condición obligatoria suponer la existencia de una **secuencia lineal** en la presentación de los contenidos.

El siguiente esquema grafica esta disposición textual:

Ejemplo:



<sup>81</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio**, 1998:16.





---

**APRENDIZAJES ESPERADOS:** aparecen en un listado – normalmente en página contrapuesta a los Contenidos -, con **viñetas** en el margen izquierdo del párrafo. A diferencia de lo que ocurría con los Contenidos, la ausencia de numeración de los Aprendizajes Esperados es un claro indicio de la **desjerarquización** en el tratamiento de estos; por lo tanto, su disposición textual no debe ser entendida como una **secuencia lineal** de desarrollo. Por otra parte, tampoco existe una correlación de **uno a uno** <sup>(82)</sup> con los Contenidos, pudiendo trabajarse el **mismo** Contenido con **distintos** Aprendizajes Esperados, siempre y cuando mantengan una relación de coherencia didáctica entre ambos.

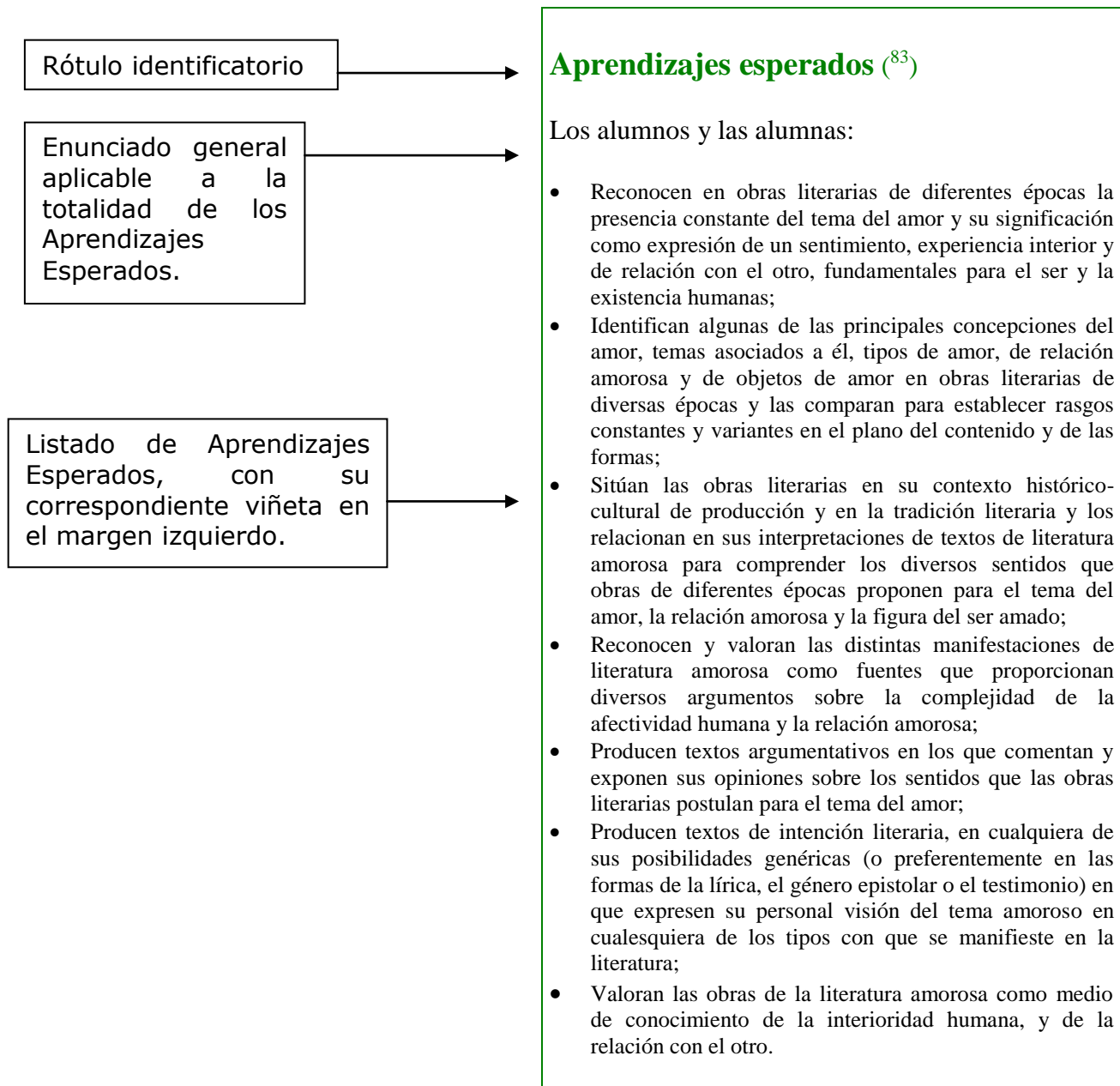
Ver ejemplo en la página siguiente:

---

<sup>82</sup> Cfr. nota 71 de este capítulo.



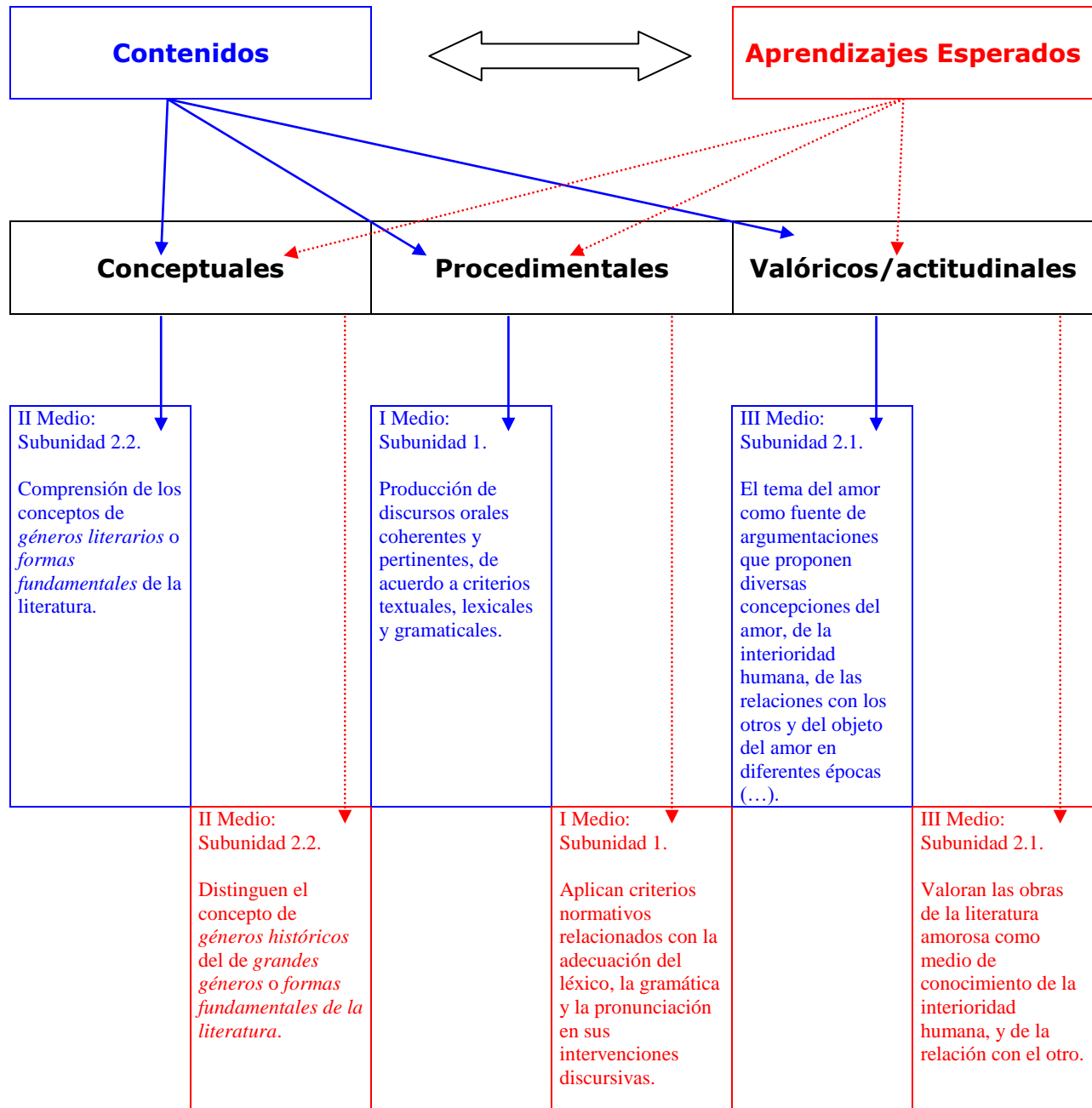
Ejemplo:



<sup>83</sup> Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio, 2000:104.



Los Contenidos y Aprendizajes Esperados admiten **tres enfoques didácticos**, según el tipo de aprendizaje significativo que se quiera desarrollar con los estudiantes: **conceptuales, procedimentales y valóricos/actitudinales** <sup>(84)</sup>. Esta disposición puede ser graficada mediante el siguiente esquema:



<sup>84</sup> Cfr. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media**, 1998:8.



De ello resulta, entonces, la posibilidad de establecer **cruces metodológicos** entre estos dos componentes, y como cada uno de ellos posee tres opciones, la combinatoria de posibilidades nos da **nueve cruces** efectivos:

Contenido (C)	+	Aprendizaje Esperado (AE)	=	Cruce metodológico (Actividad genérica + ejemplo de actividad)
Conceptual	+	<i>Conceptual</i>	=	(C) <b>conceptual</b> + (AE) <i>conceptual</i>
	+		=	(C) <b>conceptual</b> + (AE) <i>procedimental</i>
	+		=	(C) <b>conceptual</b> + (AE) <i>valórico</i>
Procedimental	+	<i>Procedimental</i>	=	(C) <b>procedimental</b> + (AE) <i>conceptual</i>
	+		=	(C) <b>procedimental</b> + (AE) <i>procedimental</i>
	+		=	(C) <b>procedimental</b> + (AE) <i>valórico</i>
Valórico	+	<i>Valórico</i>	=	(C) <b>valórico</b> + (AE) <i>conceptual</i>
	+		=	(C) <b>valórico</b> + (AE) <i>procedimental</i>
	+		=	(C) <b>valórico</b> + (AE) <i>valórico</i>



Esto significa que cada uno de los Contenidos admite una visión desde el plano conceptual, procedimental o valórico/actitudinal; y si a ello le agregamos los Aprendizajes Esperados enfocados desde cada uno de estos aspectos, las posibilidades de abordar el cruce metodológico a través de una Actividad permiten varios tipos de tratamientos del tema, según sea el énfasis pedagógico que se quiera imprimir al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otro modo, un Contenido conceptual puede ser tratado mediante un Aprendizaje Esperado conceptual, procedimental o valórico; y así, sucesivamente para cada tipo de Contenido y de Aprendizaje Esperado.

En consecuencia, la **integración** de Contenidos y Aprendizajes Esperados, se traducirá en las Actividades, ya que en ellas es donde se verifica la conjunción de habilidades, destrezas y experiencias necesarias para que se produzcan en los estudiantes aprendizajes significativos y contextualizados (<sup>85</sup>).

Ejemplo:

Nivel: II Medio.

Unidad: 1. El discurso expositivo como medio de intercambio de informaciones y conocimientos.

**Contenido:**

- Caracterización del discurso expositivo en sus aspectos básicos:
  - b) formas básicas que lo constituyen: definición, descripción y caracterización para referir rasgos constitutivos o que identifican a objetos, personas, personajes o figuras personificadas; narración para referir secuencias de hechos o situaciones; discurso del comentario para exponer opiniones, comentarios, puntos de vista del emisor sobre los objetos o materias del discurso.

**Aprendizaje esperado:**

- Distinguen con claridad las formas básicas que corresponden preferentemente a exposición de hechos, de las que se usan para manifestar opiniones, comentarios, puntos de vista del emisor, y las usan adecuadamente. (<sup>86</sup>)

<sup>85</sup> “(...) Estas actividades son experiencias que deben vivir los alumnos y alumnas. Se espera que los docentes no eliminen actividades genéricas, pero podrían alterar su orden, podrían integrarlas, podrían profundizarlas (...) La organización de las actividades debe hacerse poniendo como centro la preocupación por *qué se espera que aprendan los alumnos y alumnas*” (Cox, 2001:33).

<sup>86</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio**, 1999:20-21.



---

### Actividad genérica:

- **Actividad 2:** Caracterizar las formas básicas del discurso expositivo: definición, descripción, narración, caracterización, comentario, y reconocer las funciones que ellas cumplen en el discurso.

### Ejemplos de la actividad 2:

- **Ejemplo A:** Comparar enunciados – extraídos de textos literarios y no literarios leídos y escuchados – que entregan informaciones o conocimientos (definición, descripción, caracterización, narración) con aquéllos que manifiestan comentarios, opiniones, puntos de vista del emisor (discurso del comentario), y producir ejemplos de textos que informan y textos que comentan.
- **Ejemplo B:** Distinguir la *definición* de la *descripción*, y estas últimas entre sí (sic), por medio de la comparación y producción de textos que las ejemplifiquen.
- **Ejemplo C:** Distinguir la *narración* de las otras formas básicas del discurso expositivo, y transformar una descripción en una narración, y viceversa.
- **Ejemplo D:** Producir un texto de creación personal de los estudiantes, de alrededor de tres páginas, en el que se haga uso de todas las formas básicas del discurso expositivo.
- **Ejemplo E:** Seleccionar textos de distintos géneros que contengan definiciones, descripciones, caracterizaciones, narraciones y comentarios adecuados para referir a objetividades representadas en imágenes visuales (pinturas, dibujos, fotografías), ya sea producidos por los estudiantes previamente o de modo especial para la ocasión, o por otros autores, y construir con ellos un texto ilustrado. <sup>(87)</sup>

Tal como se puede apreciar, la **actividad genérica** proporciona el campo de realización del Contenido integrado al Aprendizaje Esperado, pero además entrega ciertas posibilidades (los **ejemplos de actividad**) de cruces de los enfoques pedagógicos (*conceptual, procedimental, valórico / actitudinal*), que permiten dirigir didácticamente la actividad en procura de lograr el Aprendizaje Esperado que el docente quiere intencionar en sus estudiantes. Como los Aprendizajes Esperados son la manifestación **local** de los **Objetivos Fundamentales** de nivel general, serán recuperados en la Evaluación, que en lugar de cualificar el **Contenido**, evaluará el **Aprendizaje Esperado**.

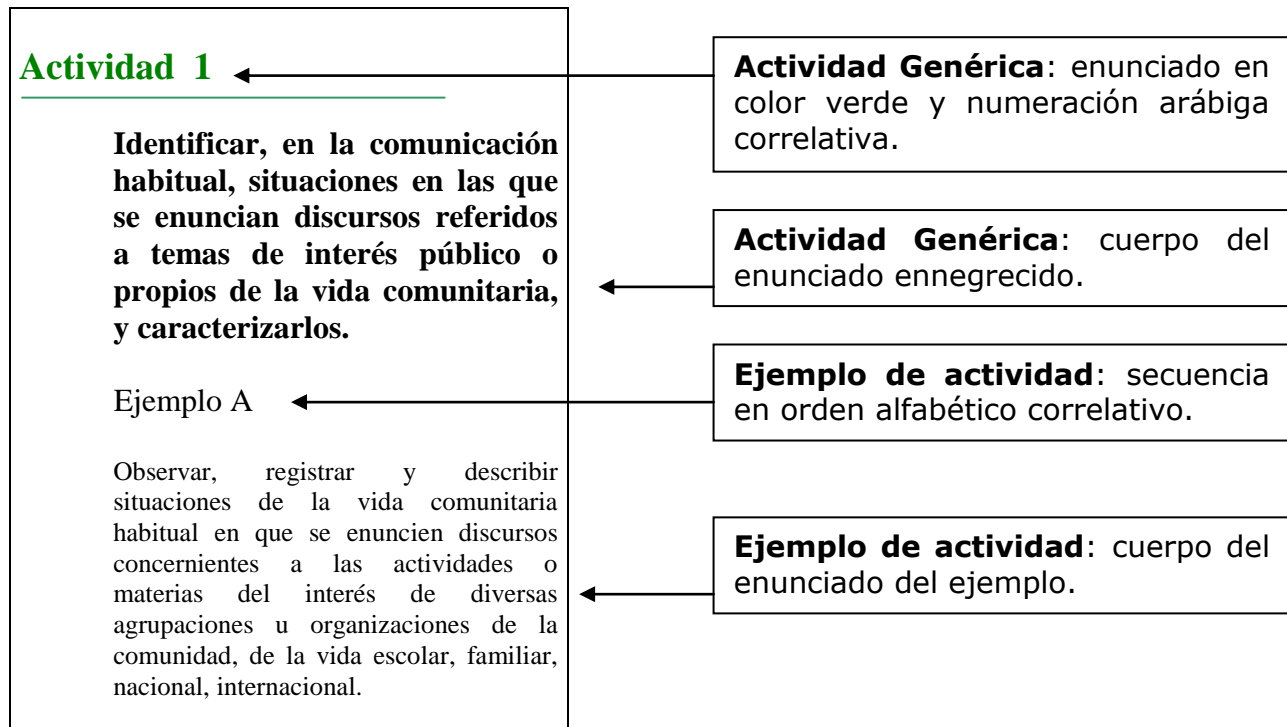
---

<sup>87</sup> Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio, 1999:24-27.



**ACTIVIDADES:** se configuran en dos planos: una formulación **genérica** y los **ejemplos** de actividades. La **actividad genérica** representa el plano de mayor generalidad del **cruce metodológico** anteriormente mencionado; en consecuencia, representa el plano **deductivo** de la Actividad (<sup>88</sup>). Los **Ejemplos de actividades** son la concreción específica de dicho cruce; por lo tanto, operan a nivel **inductivo** en relación a la Actividad. La **Actividad Genérica** queda expresada en los Programas de Estudio con la asignación de una numeración correlativa (en verde) y con un formato de letras ennegrecidas. Los **Ejemplos de actividades**, en cambio, aparecen referidos con una secuencia alfabética, inmediatamente a continuación de cada genérica:

Ejemplo (<sup>89</sup>):



Cada ejemplo está abundantemente explicado en la sección del Programa de Estudio que le sigue, **Indicaciones al Docente**. En ella, se comenta, amplifica, orienta y guía a los docentes a la realización de la Actividad, proporcionándoles información complementaria que les permita llevar a cabo

<sup>88</sup> Ver ejemplo de la página anterior.

<sup>89</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Medio**, 2001:28.



las acciones pedagógicas y didácticas que materializan el cruce metodológico del Contenido y del Aprendizaje Esperado involucrado.

Un ejemplo que ilustra la situación descrita es la **Indicación al docente** que se incluye a continuación, y que es el comentario para la Actividad 1, Ejemplo A de la página anterior:

#### **Indicación al docente**

Los profesores propondrán a sus estudiantes que, observando la realidad que los rodea, ya sea directamente o a través de los medios de comunicación, identifiquen situaciones en las cuales se enuncian discursos que, por sus temas, relación emisor-receptor, finalidades, contexto y circunstancias en que se profieren y rasgos de lenguaje y estilo, responden a la caracterización de discursos emitidos en situaciones públicas de comunicación.

Los profesores orientarán a sus estudiantes al reconocimiento de que la vida comunitaria requiere distintas formas de participación, entre las cuales está la exposición verbal, ante diferentes audiencias, de posiciones, puntos de vista, planteamientos sobre temas que interesan a una determinada comunidad, o en representación de ella. Así por ejemplo, en reuniones o asambleas de organizaciones comunitarias diversas: centros de estudiantes, de padres y apoderados, juntas vecinales, agrupaciones deportivas, culturales, religiosas, gremiales, colegios profesionales, equipos de trabajo, etc.

Lo más frecuente en dichas situaciones es el discurso oral; pero en toda organización debe llevarse el registro escrito de las sesiones, lo que se hace mediante las actas, que contiene una síntesis fiel del desarrollo de las sesiones y cuya elaboración es de responsabilidad de quien ejerce las funciones de secretaría. Pero además, y dependiendo de las funciones que las personas cumplan en la agrupación comunitaria, enfrentan la necesidad de elaborar otros tipos de discursos escritos; por ejemplo: proposición de planes de trabajo, rendición de cuentas o informes sobre las actividades realizadas, cuentas sobre el estado de las finanzas o de los asuntos económicos, etc. Se trata, por lo tanto, de situaciones corrientes de la vida en comunidad, que exigen a las personas competencias discursivas para participar efectivamente en distintas agrupaciones comunitarias.

En la vida pública nacional e internacional hay también variadas manifestaciones de discurso referido a temas de interés colectivo: declaraciones de autoridades, informes o cuentas que se rinden ante diferentes tipos de asambleas por parte de personas que detentan cargos directivos o de autoridad, discursos en los que se plantean a la comunidad planes y proyectos de interés colectivo, propuestas de programas a realizar por candidatos a asumir algún tipo de representación comunitaria, etc. A modo de ejemplo, sería interesante investigar sobre el contenido de discursos de personeros públicos relacionado con el tema de la preservación del medio ambiente y analizar sus argumentaciones en pro de ella, tanto a nivel del discurso oral como del escrito. Este análisis podría llevar a que los estudiantes formulen sus propios discursos acerca de dicha temática donde manifiesten probables experiencias vivenciadas por ellos; igualmente, en relación con temas tales como derechos humanos, igualdad de oportunidades, prevención de enfermedades, drogadicción, políticas de desarrollo y mejoramiento urbano, diferentes manifestaciones de la violencia, etc.

También hay otras manifestaciones del discurso emitido en situaciones públicas que revisten un mayor grado de formalidad o solemnidad, y tienen por ello un carácter más bien ceremonial. La vida escolar





proporciona ejemplos de este tipo de situaciones: inauguración del año académico, conmemoración del aniversario del establecimiento, graduaciones, actos de homenaje a personas o instituciones, etc. En la vida nacional, hay ocasiones claramente identificables como son, por ejemplo, el mensaje presidencial ante el Parlamento y la nación, con ocasión de la inauguración del período ordinario de sesiones de éste, establecido el 21 de mayo, y otros mensajes presidenciales como el pronunciado al final de un año para expresar buenos augurios para el siguiente. A través de los medios de comunicación, los alumnos también podrán observar situaciones de enunciación de discursos públicos solemnes concernientes a las realidades de diferentes países que líderes o dignatarios enuncian dirigiéndose a la vasta comunidad internacional o a sus representantes, como por ejemplo, intervenciones ante asambleas como la de Naciones Unidas, OEA y otros organismos internacionales, mensajes papales, declaraciones, proclamas, propuestas formuladas por personajes que tienen liderazgo y autoridad en distintos campos y que se dirigen a una amplia audiencia.

Los profesores también deberán orientar a sus alumnos y alumnas para que identifiquen, en el plano de la vida familiar, algunas ocasiones en las que sucesos propios de ella dan lugar a la enunciación de discursos que tienen carácter más bien público, si bien dirigidos a audiencias más o menos restringidas. Dichos discursos se emiten, por ejemplo, en ocasiones significativas para el grupo familiar como son: conmemoraciones de aniversarios, fiestas familiares, fallecimiento de un miembro de la familia, etc. Tienen carácter ceremonial, contienen un importante componente de elogio y homenaje a las personas y se manifiestan en ciertas formas establecidas por la práctica y la tradición como son: el discurso de ofrecimiento del acto a la persona a quien se festeja, el brindis, el discurso fúnebre.

Importa que los estudiantes adviertan los elementos que caracterizan distintas situaciones públicas de enunciación de discursos: los temas que son propios de ellas, los rasgos que identifican a emisor y receptor y el tipo de relación que se establece entre ellos, las finalidades o efectos que esos discursos se proponen alcanzar, el contexto y circunstancias en que ellos se producen y algunos de los elementos verbales y no verbales que traducen la formalidad o ritualidad que les es inherente.

También es importante que los estudiantes distingan algunos elementos que permiten reconocer la variedad con que se manifiestan los discursos enunciados en situaciones públicas en cuanto la diversidad y extensión de los temas de interés comunitario que abordan; los distintos grados de representatividad y autoridad comunitaria de los emisores y la extensión y carácter de la comunidad a la que los discursos están dirigidos; las diferencias que se perciben en cuanto las finalidades que preferentemente se pretende alcanzar en la comunidad receptora y las que conciernen a los elementos propios de la “puesta en escena”.

Tampoco se pueden obviar las consideraciones referidas a la formación para la vida ciudadana, cuya función está firmemente ligada con el OFT de *formación ética*: “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”.<sup>(90)</sup>

Tal como ya viéramos, es en la **Indicación al docente** que acompaña cada **ejemplo de actividad**, donde encontraremos la explicación más adecuada a la realización de dicha actividad. Las **actividades genéricas**, tal como su nombre lo indica, se enuncian desde **verbos** que señalan las **acciones pedagógicas** y las **habilidades cognitivas** a efectuar por parte de los

<sup>90</sup> Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Medio, 2001:28-30.



---

estudiantes. Siguiendo con el ejemplo anterior, la **Actividad 1** se enuncia del siguiente modo:

**Identificar**, en la comunicación habitual, situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria, y **caracterizarlos**.

Por lo tanto, las **acciones / habilidades** comprometidas son: identificar, caracterizar.

De un modo **complementario**, los **ejemplos de actividad**, focalizan estas **acciones / habilidades** mediante la enunciación de otras acciones, esta vez, **circunscritas** o **contextualizadas** en situaciones **concretas** y **verificables**, y que corresponden al plano **inductivo** del ámbito **deductivo** de la **actividad genérica**. Continuando con el ejemplo anterior, para la Actividad 1 se propone en el Ejemplo A:

**Observar, registrar y describir** situaciones de la vida comunitaria habitual en que se enuncien discursos concernientes a las actividades o materias del interés de diversas agrupaciones u organizaciones de la comunidad, de la vida escolar, familiar, nacional, internacional.

Al leer las Indicaciones al Docente del ejemplo anterior desde los paradigmas pedagógicos que configuran los Programas de Estudio, nos percatamos que las estrategias didácticas utilizadas corresponden – casi mayoritariamente – al modelo **situacional** o **ecológico**, pues se trata de una *inmersión perceptiva* en las distintas realidades circundantes a las que los estudiantes están cotidianamente expuestos, tanto desde los medios de comunicación, como en su vida escolar y familiar. Pero, además, esta observación **guiada** tiene por finalidad que los estudiantes se **percaten** de los modos y mecanismos verbales y no verbales que asume el discurso enunciado en situación pública de comunicación, y desde allí que **elaboren** la descripción de las **características** que lo conforman. Por lo tanto, aparece una segunda estrategia, esta vez de orden **constructivista**. Por último, el efecto **inductivo** propio de las observaciones guiadas hacia la explicitación de los fenómenos observados, corresponde a una estrategia de **aprendizaje por descubrimiento**, es decir, propia del paradigma **cognitivo**.

En este sentido, entonces, es que las **actividades genéricas** efectúan el cruce metodológico o didáctico de los Contenidos y los Aprendizajes Esperados, permitiendo la concreción de los primeros mediante el logro de los segundos.



---

De este modo la recomendación de no disminuir el número de las **actividades genéricas** tiene su fundamento en que han sido creadas para hacer posible la plasmación de orden local de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular. Su enunciación, en consecuencia, no es arbitraria, sino que obedece a la necesidad de **transferir** (u **operacionalizar**, en otros modelos pedagógicos) los OF y los CMO **desde** el Marco Curricular **a** los Programas de Estudio. Como un mecanismo de **adaptabilidad** a las diferentes realidades educacionales de nuestro país, los **ejemplos de actividad** proporcionan la ocasión de desarrollar los Contenidos y los Aprendizajes Esperados en situaciones mucho más acotadas y determinadas por las circunstancias de uso: cantidad de estudiantes, tipo de establecimiento, procedencia social de los estudiantes, intereses, proyecto educativo del establecimiento, habilidades del docente, etc. De este modo, si los **ejemplos de actividades** no son pertinentes para determinada realidad educacional, el docente tiene plena libertad para **proponer sus propios ejemplos de actividades**, teniendo como modelo textual los que entregan los mismos Programas de Estudio, y teniendo como norte la **actividad genérica** que orienta el cruce de los Contenidos y los Aprendizajes Esperados.



**EVALUACIÓN:** la totalidad del componente de evaluación adoptado por los Programas de Estudio pertenece al enfoque **cualitativo**. Es decir, en el apartado de Evaluación de cada Programa se entrega una serie de **Indicadores** que orientan la elaboración de *instrumentos* de evaluación capaces de *cualificar* la apropiación por parte de los estudiantes de los Objetivos, Contenidos y Aprendizajes Esperados necesarios a la consecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, será labor de los docentes producir, adaptar y proponer las distintas *estrategias* e *instrumentos* que **traduzcan** las **cualificaciones** en **cuantificaciones** susceptibles de ser enunciadas en términos de asignación de puntajes o notas.

A fin de no tener que crear una actividad de evaluación distinta a la Actividad Genérica propuesta, la Evaluación trabaja directamente con la Actividad Genérica, más el Ejemplo de Actividad correspondiente. Esto significa que los docentes pueden evaluar la misma Actividad que el Programa entrega como cruce metodológico de Contenido + Aprendizaje Esperado. Esta es la razón de por qué la Evaluación se focaliza en la medición del Aprendizaje Esperado, ya que en la medición de este se concentra la pertinencia del enfoque didáctico adoptado: **los contenidos** (*conceptuales, procedimentales, valóricos*) **siempre están referidos a una habilidad/destreza concreta** (*conceptual, procedimental, valórica*).

Ejemplo:

#### **Actividad 1**

Identificar, en la comunicación habitual, situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria, y caracterizarlas.

#### **Ejemplo A**

Observar, registrar y describir situaciones de la vida comunitaria habitual en que se enuncien discursos concernientes a las actividades o materias del interés de diversas agrupaciones u organizaciones de la comunidad, de la vida escolar, familiar, nacional, internacional.



### Aprendizaje esperado a evaluar

**Reconocen**, en la comunicación habitual, situaciones de emisión de discursos públicos y las caracterizan en cuanto: carácter de los temas, rasgos que identifican a emisor y receptor, tipo de relación que se establece entre ellos, finalidades del discurso, coherencia ética de éstas con los temas y argumentos del discurso; contexto o circunstancias de la enunciación, nivel de lenguaje y estilo.

### Indicadores para la evaluación

- **Identifican** claramente el **tema** del discurso.
- **Identifican** al **emisor** y al **receptor** tipo, en el contexto de la situación comunicativa.
- **Reconocen** y **describen** la **relación emisor - receptor**.
- **Discriminan** las **finalidades comunicativas** del discurso; esto es, reconocen la finalidad comunicativa específica de la situación.
- **Caracterizan** el **contexto**, de acuerdo al **nivel** y al **estilo** del lenguaje empleado.
- Se advierte la presencia activa del OFT de *formación ética*, en algún aspecto de la siguiente enunciación:  
“respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”.

El núcleo del Contenido de este ejemplo corresponde a:

“(…) la comunicación habitual, situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria (…)”

La Evaluación del Ejemplo de Actividad, en cambio, se focaliza en las siguientes variables, aquí enunciadas en abstracto:

- **Reconocer:** situaciones de emisión de discursos públicos en la comunicación habitual.
- **Caracterizar:**
  - Temas.
  - Rasgos de identificación.
  - Tipo de relación
  - Finalidades.
  - Coherencia ética en temas y argumentos.
  - Contexto.
  - Nivel de lenguaje.
  - Estilo.



Por consiguiente, los **indicadores de evaluación** recogen dichas variables y las enuncian **correlacionándolas**, de acuerdo al Contenido, el Aprendizaje Esperado y la Actividad genérica que las conjuntan.

Es de notar, sin embargo, que el modelo evaluativo de los Programas de Estudio fue modificándose y adaptándose en el desarrollo del proceso de construcción del currículum. En este sentido, podemos distinguir las siguientes etapas:

**Primer Año Medio:** la Evaluación se presenta bajo el rótulo **Sugerencias de evaluación**. Consistirá, básicamente, en un listado de características generales de los principales **Indicadores** asociados al núcleo temático a abordar. Los Indicadores reconocen la pertinencia de contenidos y procedimientos a la hora de proponer un marco de referencia para la evaluación de cada Unidad o Subunidad.

Ejemplo:

Unidad 2: Comunicación verbal y comunicación no verbal  
Subunidad 1: Elementos paraverbales en la comunicación verbal oral y escrita

### **Sugerencias de evaluación**

El profesor o profesora puede evaluar:

1. La capacidad de los alumnos y alumnas para identificar, en la comunicación oral, los diferentes elementos paraverbales.
2. La lectura expresiva de textos tanto literarios como no literarios.
3. En diversas situaciones de expresión oral de los estudiantes, aspectos como la fluidez, la intensidad de la voz, la distribución adecuada de pausas y silencios, la vocalización audible en los finales de palabras, el volumen apropiado, y la articulación y entonación adecuadas.
4. La dramatización de situaciones con distintos tipos de personajes, o la recitación de poemas con expresividad y sentimiento, en los que los estudiantes respeten los elementos suprasegmentales del texto escrito.
5. La diagramación de un texto creado por ellos haciendo uso del computador, aplicando adecuadamente recursos para destacar/subordinar, y/o producir otros efectos (<sup>91</sup>).

<sup>91</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio**, 1998:53-54.



**Segundo Año Medio:** con una estructura mucho más acabada que en el nivel anterior, la Evaluación en Segundo Año Medio considera la siguiente nomenclatura:

- **Evaluación:** rótulo identificador al término de la sección de Actividades de cada Unidad. Bajo este rótulo se incorpora una visión general de la evaluación, que consiste en una descripción del modo en que se ha organizado este componente para los efectos de medición de los Objetivos Fundamentales, los Contenidos y los Aprendizajes Esperados.
- **1. Criterios Generales:** listado de **Indicadores** de evaluación, subclasificados en **producción** y **comprensión** de textos.
  - a) **Indicadores para la evaluación de habilidades de producción de textos:** listado de indicadores del ámbito de la producción (hablar, escribir) de discursos.
  - b) **Indicadores para la evaluación de las habilidades de lectura y comentario de textos:** listado de indicadores del ámbito de la comprensión (escuchar, leer) de discursos.
- **2. Ejemplos de evaluación:** un conjunto de actividades de evaluación, **no correlativas** con las Actividades Genéricas de la sección anterior, sino que orientadas a operacionalizarse como *modelos generadores* de estrategias e instrumentos de evaluación por parte de los docentes. Cada **ejemplo de evaluación** se subdivide en las siguientes entradas:
  - **Actividad 1, Actividad 2,** etc.: selección de las Actividades Genéricas de la sección anterior del Programa, consistente en ubicar aquellas actividades que representen el espacio de mayor generalidad en la consecución de los Aprendizajes Esperados que, en conjunto con los Contenidos, articulan el cruce metodológico exhibido en las Actividades Genéricas. Por lo tanto, van acompañadas por **el mismo enunciado** que las Actividades.
  - **Ejemplo A, Ejemplo B,** etc.: selección de los Ejemplos de Actividades que se trasladan a la Evaluación, manteniendo **el mismo enunciado** que en los Ejemplos de Actividad de la sección de Actividades.
  - **Aprendizaje esperado a evaluar:** selección del Aprendizaje Esperado que represente del mejor modo posible el cruce metodológico de este con el Contenido, desde la perspectiva de la Actividad Genérica y sus correspondientes Ejemplos de evaluación.
  - **Actividad de evaluación:** proposición de una actividad **distinta** de la Actividad Genérica y de los Ejemplos de Actividades anteriores, a fin de amplificar el escenario posible de la evaluación en los ámbitos



o contextos que el docente estime pertinentes a la situación real de aula en la que le corresponde trabajar.

- **Indicadores para la evaluación:** listado de indicadores **específicos**, basados en la Actividad Genérica y en los Ejemplos de Actividad que considera la evaluación del proceso. Se subdividen, según sea cada caso, en indicadores de **comprensión** o de **producción** de discursos, y, eventualmente, también atienden a las condiciones de **presentación, organización y administración** de los trabajos por parte de los propios estudiantes.

Ejemplo:

Unidad 2: La variedad del mundo y de lo humano comunicada por la literatura y los medios de comunicación.

Subunidad 1: Tipos de mundo ficticios creados en la literatura y en los medios de comunicación.

Actividad 1

Reconocer la diferencia fundamental entre los discursos expositivos literarios y no literarios en cuanto al carácter ficticio que caracteriza la situación comunicativa literaria: narrador, lector, discurso y mundo representado, y el carácter real que tienen esos mismos elementos en la narración no literaria.

Ejemplo C

Convertir un asunto expuesto en una narración literaria en una noticia o sucesión de noticias periodísticas, y viceversa.

Aprendizaje esperado a evaluar

Reconocen en las obras que leen y ven, la calidad ficticia de los mundos representados por y en la literatura y en algunas producciones de los medios de comunicación.

Actividad de evaluación

Los alumnos y alumnas producen un informe que consiste en la transformación de un texto literario en uno periodístico o viceversa, que se inicia con la lectura y comparación de textos literarios y periodísticos.

Indicadores para la evaluación

*Lectura y comentario de textos:*

- Identifican el narrador testigo en el texto literario y en el texto periodístico.
- Establecen las marcas discursivas que afirman tanto el carácter ficticio en el texto literario como el carácter no ficticio en el texto periodístico.





*Producción de textos:*

- Utilizan adecuadamente marcas discursivas propias de las narraciones literarias y del discurso periodístico, según sea el caso.
- La escritura es cuidadosa en los aspectos ortográficos y gramaticales (<sup>92</sup>).

---

<sup>92</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio, 1999:71.**



3. **Tercer Año Medio:** replicando el mismo modelo que en el nivel anterior, la evaluación en el Tercer Año operacionaliza sistemáticamente la segmentación en **habilidades de comprensión** y de **producción** de textos. Hay que advertir, sin embargo, que en este Programa **la Evaluación no se vincula textualmente con los Aprendizajes Esperados**, a diferencia de los otros tres Programas de Formación General, donde dicha relación siempre es explícitamente enunciada. Por otra parte, los **criterios generales** que orientan y organizan la totalidad del enfoque evaluativo implementado para este nivel, han sido *desplazados* a la **Presentación** del Programa de Estudio. En ella, divididos en cada unidad que compone el Programa, se incorporan los **indicadores generales**, subclasificados en **comprensión** (escuchar, leer) y **producción** (hablar, escribir) de textos y discursos.

Ejemplo:

Unidad 1: La argumentación.

Subunidad 2: El discurso argumentativo.

Actividad 4

Reconocer y analizar la estructura básica del discurso argumentativo cuya finalidad primordial es persuadir afectiva o emocionalmente.

Ejemplo C

Analizar variados avisos publicitarios en los diversos medios para promover el consumo de determinados productos o servicios, en especial aquellos de interés para los jóvenes y su grupo familiar.

Actividad de evaluación

En grupo, estructurar una antología de textos de carácter literario o publicitario destacando la utilización de los recursos del discurso argumentativo.

Habilidades de comprensión

Los estudiantes:

- identifican el tratamiento argumentativo del tema en cada texto;
- reconocen las opiniones que se comunican;
- caracterizan los argumentos y contraargumentos en que se apoyan;
- infieren las garantías en que se fundamentan las opiniones.



### Habilidades de producción

- explican al curso las características de la antología;
- muestran el análisis de algunos de los textos, identificando:
  - la presentación polémica del tema,
  - las razones en que se apoya,
  - las garantías que las avalan.
- La explicación al curso deberá cuidar:
  - la organización de la información a comunicar,
  - su comunicación fluida,
  - si es adecuada a la situación, y
  - pertinente en sus contenidos (<sup>93</sup>).

---

<sup>93</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio, 2000:77.**



4. **Cuarto Año Medio:** continuando con el modelo evaluativo desarrollado por los tres niveles anteriores, en el Programa de Cuarto Año se incorpora una modificación tendiente a optimizar la gestión y administración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo este modelo, los **Ejemplos de Evaluación** se organizan **correlativamente** con la totalidad de las **Actividades Genéricas** y **Ejemplos de Actividad** de la sección correspondiente de **Actividades**. Por ello, **no** se incluyen ejemplos de evaluación **distintos** a los ya propuestos en la sección de Actividades, en el entendido que las **Indicaciones al docente** de las Actividades son lo suficientemente explícitas en la orientación y ejecución de estas, y, por lo tanto, proporcionan al docente la oportunidad de **operacionalizar** la evaluación **durante el curso del proceso** de enseñanza-aprendizaje, y no necesariamente al **término** de este. Esta modificación está fundada en el principio de eficiencia didáctica, en tanto los docentes no necesitan elaborar o considerar **otras** actividades de evaluación, sino que trabajar directamente con las **mismas** que aparecen en la sección de Actividades del Programa. Además, se incluyen de modo explícito los **OFT**, a fin de considerarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los elementos de formación que no deben estar ausentes.

Ejemplo:

Unidad 2: Análisis de textos literarios y no literarios referidos a temas contemporáneos.

Subunidad 2: Temas preferentes y rasgos básicos de la literatura contemporánea.

Actividad 1

Leer comprensivamente textos literarios contemporáneos, interpretarlos intuitivamente y producir textos propios que incorporen algunos de sus aspectos temáticos y formales en la construcción de historias que manifiesten intereses o experiencias personales de los estudiantes.

Ejemplo A

Leer relatos y poemas que desarrollen temas propios de la vida contemporánea cercanos a los jóvenes y su entorno, e identificar dichos temas, las formas de su tratamiento y los valores que allí se ponen de manifiesto, proponiendo interpretaciones fundadas para esas obras literarias.

Aprendizajes esperados a evaluar

- Comprenden el fenómeno de la mezcla y ruptura de géneros literarios y son capaces de reconocerlo en diferentes obras literarias contemporáneas, y de formular hipótesis interpretativas para ello.



- Reconocen la función que todos estos rasgos cumplen en la configuración de sentidos en las obras literarias, y proponen interpretaciones fundadas para su presencia en las obras que leen.

#### Indicadores para la evaluación

- De un corpus representativo de la literatura contemporánea, seleccionan textos que den cuenta de las problemáticas y temas afines a sus intereses, ya sea en el plano personal, local, comunal o regional.
- Proponen hipótesis interpretativas para los textos, en particular en aquellos aspectos temáticos o formales que les parezcan relevantes o distintivos.
- En grupos de trabajo, discuten sobre estos aspectos e intercambian opiniones sobre los textos, las cuales les servirán para proponer las interpretaciones sobre los mismos.
- Producen, por escrito y grupalmente, interpretaciones sobre los temas, contenidos y aspectos formales de los textos leídos.
- Manifiestan claramente la importancia de los OFT referidos a la *formación ética* y al *conocimiento y autoafirmación personal*, considerando algunos de los siguientes elementos:
  - “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”;
  - “valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona y capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático”<sup>(94)</sup>.

---

<sup>94</sup> **Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Medio**, 2001:113.



Para finalizar este apartado sobre la estructura de los Programas de Estudio, habría que indicar que las **Unidades** o **Subunidades** son los espacios textuales de organización de la totalidad de los componentes anteriores. Las Unidades o Subunidades presentan un tratamiento **temático** de los **contenidos** <sup>(95)</sup> y admiten dos formas de organización de los componentes: una **estructura jerárquica** y una **estructura didáctica**.

La estructura **jerárquica** es la misma disposición textual de los componentes de las Unidades o Subunidades en los Programas de Estudio, de acuerdo a la sucesión **lineal** del texto. Esta estructura será la misma que dará forma a los **trayectos de lectura lineales** <sup>(96)</sup> de los Programas de Estudio.

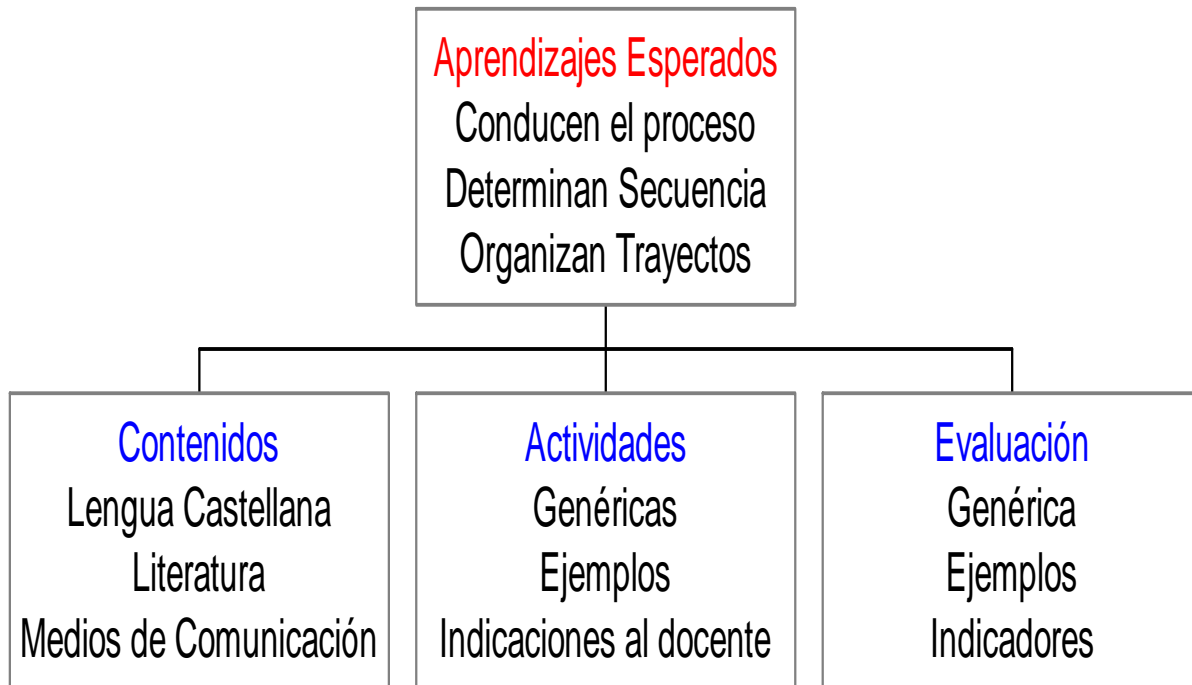
### Estructura Jerárquica Unidades / Subunidades

- **Contenidos:** conceptuales, procedimentales y valóricos.
- **Aprendizajes esperados:** conceptuales, procedimentales y valóricos.
- **Actividades:** cruce metodológico de contenidos y aprendizajes esperados.
- **Evaluación:** proceso contextualizado.

La estructura **didáctica** exhibe una ordenación distinta, y es la que permite comprender que el orden lineal de los componentes de las Unidades o Subunidades obedece **solo a la presentación textual** de los mismos, pues en su tratamiento en aula tales componentes se **desjerarquizan** (o se hacen no lineales, esto es, **hipertextuales**) en procura de obtener un proceso que conduzca a una **formación integral** y **armónica** de las variables pedagógicas en juego, tal como vemos en el siguiente esquema:

<sup>95</sup> Ver tabla en el apartado 3.2.3 de este mismo capítulo.

<sup>96</sup> Ver apartado 3.2.1 de este capítulo.





### 3.1.- Diseño curricular aplicado: noción de *trayecto de lectura* de los Programas de Estudio.

La estructura del *diseño curricular* (**Unidades, Subunidades, Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación**) tiene su fundamento en la construcción colectiva y cooperativa de aprendizajes significativos que, como ya hemos visto, basan su actuación en cuestiones como la cotidianidad del alumno, el conocimiento previo, la interacción entre pares, los aspectos psicológicos y sociológicos involucrados en la educación, las motivaciones personales y la capacidad autodescubridora por parte del alumno, etc.

El siguiente esquema grafica la forma que adoptan los componentes de la nomenclatura de los Programas a partir de la estructura básica de las unidades o, en los casos correspondientes, de las subunidades, las cuales, a su vez, están supeditadas a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios fijados por el Marco Curricular para cada nivel:







Por lo tanto, es de vital importancia comprender que la estructuración de las unidades de los Programas de Estudio en sus partes correspondientes obedece al cumplimiento **material** de los Objetivos Fundamentales y de los Contenidos Mínimos Obligatorios. Para ello, podemos asimilar un conjunto de preguntas pedagógicas específicas a los OF/CMO, las cuales son respondidas por los distintos componentes de los Programas de Estudio:

Marco Curricular	Preguntas pedagógicas al Marco Curricular	<i>Respuesta</i> de los componentes estructurales de los Programas de Estudio	
Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios	¿Qué enseñar - aprender? <sup>(97)</sup>	Contenidos	↔
	¿Para qué enseñar - aprender?	Aprendizajes Esperados	↔ Unidades
	¿Cómo enseñar - aprender?	Actividades	↔ Subunidades
	¿Cuándo y cuánto enseñar - aprender?	Evaluación	↔

<sup>97</sup> “(...) A mí me parece que el mayor malentendido viene de la noción de enseñar. El problema viene de que el profesor cree que tiene que enseñar. Enseñar los verbos, enseñar los conectores... Recién viene a resolver el malentendido cuando entiende – en carne propia – que el problema no está en lo que él enseñe, sino en que los alumnos aprendan. Me parece que el gran vuelco pedagógico del último cuarto de siglo es el cambio de enfoque del acto de enseñar al acto de aprender. (...) [muchos profesores] Actúan como si el proceso de enseñanza / aprendizaje fuera un asunto de transmisión de información de alguien que sabe a alguien que no sabe. Y que este *receptor de información* la acumula para luego representarla (...). Pero la cosa no es así (...), el niño puede retener momentáneamente pero no va a integrar – va a eliminar – todo aquello que no encuentre un punto de anclaje en su matriz cognitiva. (...) Muy particularmente en el caso de la lengua materna, Uds. tendrán que promover estímulos para que se produzca aprendizaje en el niño. (...) La tarea de Uds. será la de ayudar a crear entornos ricos en estímulos para que se desarrollen las capacidades comunicativas del niño o del joven. Propiciar el aprendizaje; despertar en el niño el ansia de saber más. Cuando logramos que la máquina indagatoria del niño se ponga en marcha, ya nadie puede pararla. No habrá poder dictatorial que le impida seguir indagando, profundizando, cuestionando. Y el instrumento privilegiado de la indagación es la lengua” (Álvarez, 1998:104-105).



Esto significa que los **Programas de Estudio** constituyen la primera *aproximación y apropiación* del **Marco Curricular**. Este último opera como el marco referencial básico y general, mientras que los Programas son la concreción pedagógica *textual* de dicha plataforma educacional.

En esta línea de trabajo, uno de los aspectos centrales de la estructura de los Programas de Estudio es la necesaria transposición pedagógica, ya que una cabal comprensión de esta facilitará la aplicación pertinente del Programa como una herramienta de trabajo práctico y concreto. En efecto, dicho trabajo práctico es una de las finalidades inmediatas de los actuales Programas, en tanto se han diseñado como documentos de trabajo y modelos de aplicabilidad pedagógica, que intentan resolver los problemas metodológicos que suponen las prácticas pedagógicas renovadas, exigidas por la Reforma Educacional.

Ahora bien, si consideramos que los Programas de Estudio han sido organizados en términos de un **sistema**, obligatoriamente deberemos hacernos cargo de que el trabajo didáctico que se pretende efectuar es siempre integrativo. Esto es, sólo en la medida que las *partes* sustantivas de los Programas (*Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades, Evaluación*) sean entendidas como un **proceso continuo de procedimientos y conceptos interrelacionados**, será posible alcanzar aprendizajes significativos en el adecuado y correcto uso de estos documentos (<sup>98</sup>).

Cualquiera sea el nivel de enseñanza elegido (I, II, III o IV Año Medio de Formación General, o III o IV Año Medio de Formación Diferenciada), los Programas de Estudio **NO** fueron diseñados para ser trabajados en forma **lineal sucesiva**, sino a través de **trayectos de lectura** (<sup>99</sup>). De aquí en adelante, entenderemos por **trayecto de lectura**, la *selección, ordenación y planificación de una secuencia integradora* de los componentes de la

---

<sup>98</sup> “Orienta al nuevo marco curricular el principio de que el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características y conocimientos previos con el fin de generar aprendizajes significativos (...). Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo, y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a una basada en actividades de exploración, búsqueda de información y construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente y en equipo. Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción y otras), a través del conocimiento y dominio de unos contenidos considerados esenciales para constituir el núcleo cultural común de las nuevas generaciones del país” (Cox, 2001:17).

<sup>99</sup> De hecho, esta es – precisamente – la disposición **hipertextual** que anima la estructura de los Programas de Estudio. Si bien es cierto, se trata de hipertextos *pasivos* (ver nota 14 del Capítulo 1), su diseño está orientado a un trabajo **no lineal** en el tratamiento **textual** de los Programas, lo cual se traduce en una **didáctica** organizada bajo similares principios hipertextuales.



nomenclatura del programa. Es decir, un **trayecto de lectura** es la organización de una secuencia metodológico-didáctica de las partes que conforman el Programa de Estudio (**Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades, Evaluación**), ya sea en el **orden** en que aparecen en este, o bien, asignándoles una **ordenación distinta**.

Un **trayecto de lectura**, por tanto, debe considerar la inclusión de la totalidad de las partes que componen la estructura del Programa, pero no necesariamente dicho trayecto se organizará del mismo modo: en este sentido, se pueden **alternar** Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación en el **interior de una misma Unidad**, o bien, **combinar** tales Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación, de Unidades o Subunidades **diferentes**.

De ello resulta que podemos obtener tres clases distintas de trayectos de lectura:

- **Trayecto *lineal***: que sigue el **mismo orden** de los elementos propuestos por el Programa (Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades, Evaluación).

- **Trayecto *no lineal***: que **altera** el orden precedente al interior de una Unidad o Subunidad; entonces, por ejemplo, sería posible organizar una secuencia que se inicie con las Actividades, siga con los Contenidos, continúe con los Aprendizajes Esperados y finalice con la Evaluación.

- **Trayecto *combinado***: que alterna los componentes anteriores entre las Unidades o Subunidades que conforman el Programa. En este sentido, el trayecto combinado puede ser, a su vez, lineal o no lineal. Esto es, si se trata de un trayecto combinado *lineal*, seguirá el mismo orden de los componentes, pero **a través** de las Unidades o Subunidades del Programa; si en cambio, se trata de un trayecto combinado *no lineal*, se altera el orden de los componentes **a través** de diferentes Unidades o Subunidades del Programa.



---

Por lo tanto, si los Programas de Estudio son la *primera* interpretación del Marco Curricular, los **trayectos de lectura** constituyen la *segunda* aproximación y apropiación pedagógica de los Programas de Estudio, (concreta, real y efectiva), y, en este sentido, son también la concreción práctica y material del Marco Curricular, en tanto ejercicio de la flexibilidad y adecuación curricular a situaciones reales de aula.



### 3.2.- ¿Cómo organizar un *trayecto de lectura*?

Las características de los Programas de Estudio antes expuestas, así como el modelo de aproximación metodológico que de ellos se deriva mediante los *trayectos de lectura*, revela que el principio de organización textual de los Programas de Estudio es la noción de **hipertexto** <sup>(100)</sup>:

“(…) Con **hipertexto**, me refiero a **una escritura no secuencial**, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija (...). De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario” (Nelson, 1981 – citado por Landow, 1995:15).

En efecto, lo que los Programas de Estudio **hacen** explícitamente es **interconectar** distintos bloques de textos. O dicho de otro modo, los Programas de Estudio basan parte importante de su acción en la capacidad de **co-relacionar** los distintos elementos que los conforman. De este modo, es común encontrar a nivel de las **Indicaciones al docente** que acompañan a cada **Ejemplo** de las **Actividades**, referencias cruzadas que interconectan el tratamiento de un tema entre una Unidad y otra, o entre una Subunidad y otra. Ello, en el entendido que los fenómenos relacionados con el lenguaje y la comunicación forman un *continuum* metodológicamente segregable, pero difícilmente **comprensible** fuera de sus contextos. Igual situación observamos en relación a la tétada *escuchar, hablar, leer, escribir*, en tanto procesos altamente interconectados y referidos de modo cruzado unos a otros. Sin embargo, lo más destacado del procedimiento recae en la noción de **sistema** que de allí se deriva, ya que expone un modelo de organización interdisciplinario que permite configurar una visión cabal y exhaustiva de los núcleos temáticos (lengua, literatura y medios de comunicación) que componen los Programas de Estudio <sup>(101)</sup>.

<sup>100</sup> “(…) en mis tiempos, el soporte privilegiado y casi exclusivo del contacto con la lengua era el libro. Sabemos que en el mundo actual han surgido con gran fuerza nuevas formas de comunicación y nuevos soportes. Ustedes serán los profesores del siglo XXI, cuando seguramente se acentuará la revolución informática. Ello por supuesto no significa la muerte del libro, ni la desaparición de la lectura. Muy por el contrario: las nuevas formas de comunicación exigen nuevas formas de lectura y de escritura – lectura activa, deslinearizada, que trabaja con diversos niveles del texto –, exigen el manejo de nuevos soportes – el cederom, las redes informáticas, las bases de datos –, exigen el manejo de nuevos modelos textuales – el hipertexto, la página web... Los desafíos son muy grandes para el futuro profesor de lengua materna. Los alumnos del 2005 van a ser posiblemente más expertos que nosotros en el manejo del computador y de las redes informáticas” (Álvarez, 1998:106).

<sup>101</sup> “Frente a la situación genérica de aumento exponencial del conocimiento y la información, así como de las facilidades de su acceso, el currículum de la reforma plantea un cambio de prioridades, cuyo resultado o consecuencia más directa es que ya no interesa que el sistema educacional ordene su currículum intentando comunicar *todo*, como si se tratara de transmitir una visión del conjunto de la cultura, sino, junto a una visión sobre lo fundamental, *unos criterios y habilidades que permitan interpretar el todo y seguir aprendiendo*. Lo señalado (...) no debe hacer perder de vista que el currículum sigue transmitiendo conocimientos y comunicando unos conceptos de base, definitorios de las visiones de las diferentes disciplinas que lo componen” (Cox, 2001:16).



---

Ahora bien, ya que los Programas de Estudio reconocen este principio de organización hipertextual, es posible presentarlos como un modelo interactivo que posibilite al usuario la **generación de trayectos de lectura**. Esto es, considerando tanto la estructura de los Programas, como su principio de organización, es posible crear una **ficha de programación** <sup>(102)</sup> que les permitiría a los profesores de Lengua Castellana y Comunicación **producir sus propios trayectos de lectura**.

Los criterios generales de organización de los trayectos de lectura los expondremos, a continuación, según cada clase de trayecto.

---

<sup>102</sup> Ver apartado 5.- Ficha de Programación para trayectos de lectura, en este capítulo.



### 3.2.1.- Trayecto lineal

Es el trayecto de la secuencia textual de base, que está proporcionado por el mismo Programa, es decir, la secuencia que considera Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación. Consistirá, fundamentalmente, en seleccionar un Contenido, ubicar el Aprendizaje Esperado que oriente del mejor modo posible dicho contenido, elegir la Actividad que represente el cruce del Contenido con el Aprendizaje Esperado y, finalmente, integrar la Evaluación que mide el Aprendizaje Esperado anterior. Es posible incluir más de un Contenido y más de un Aprendizaje Esperado, pero habría que tener en cuenta que a mayor cantidad de Contenidos y Aprendizajes Esperados, mayor será el tiempo de tratamiento que requerirá el trayecto así configurado. Esta condición por sí misma no es necesariamente negativa, pero implica disponer de tiempos de trabajo mucho más extensos, así como la capacidad de elaborar *planificaciones* para largos períodos. Es común, por ejemplo, organizar planificaciones de acuerdo al **modelo T** (Cfr. Román y Diez, 1998:234-236); sin embargo, al estar pensado en semestres o en un año, el **modelo T** va perdiendo pertinencia en la re-incorporación de las modificaciones y ajustes que todo proceso involucra. El modelo de programación aquí expuesto, en cambio, hace posible mantener una línea de continuidad con el proceso mucho más acotada en el tiempo, lo cual permite re-ingresar en la programación todos aquellos insumos de **retroalimentación** que vayan surgiendo a lo largo de las aplicaciones. Como los *trayectos de lectura* son **unidades de análisis** de menor extensión temporal e implican menos acciones pedagógicas para la obtención de los aprendizajes significativos, resultan más eficientes en tramos largos que los modelos anteriores, que desarrollan su pertinencia desde el supuesto de las condiciones abstractas e ideales del proceso, antes que en la consideración de la evidencia empírica que va surgiendo en la medida que el proceso se va realizando.

En síntesis, un *trayecto lineal* de lectura del Programa de Estudio está compuesto por una secuencia ordenada de los elementos del Programa. El orden textual que tal secuencia tiene en el Programa es siempre el mismo:



---

1	2	3	4
<b>Contenidos</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
→ → → →			

Por lo tanto, es posible organizar un trayecto siguiendo esta misma **secuencia de base**. A este tipo de secuencias las llamaremos **trayectos lineales**. Un ejemplo de trayecto lineal (<sup>103</sup>) aparece en la página siguiente.

---

<sup>103</sup> En este capítulo, todos los **ejemplos de trayectos** corresponden al Programa de IV Año Medio, Formación General.





### 3.2.1.1.- Ejemplo de trayecto lineal.

1. Contenidos	2. Aprendizaje Esperado	3. Actividades	4. Evaluación
<p>Caracterización de discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación.</p> <p>a) Situación de enunciación: <i>Emisor</i> investido de autoridad, representatividad, competencia cognoscitiva o ética sobre asuntos de interés colectivo que se dirige a un <i>receptor</i> colectivo o que representa a una determinada colectividad o sector de ella; el carácter jerárquico de la <i>relación emisor-receptor</i>.</p>	<p>Los alumnos y las alumnas:</p> <p>Reconocen, en la comunicación habitual, situaciones de emisión de discursos públicos y las caracterizan en cuanto: carácter de los temas, rasgos que identifican a emisor y receptor, tipo de relación que se establece entre ellos, finalidades del discurso, coherencia ética de estas con los temas y argumentos del discurso; contexto o circunstancias de la enunciación, nivel de lenguaje y estilo.</p>	<p><b>Actividad 1</b> Identificar, en la comunicación habitual, situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria, y caracterizarlas.</p> <p><b>Ejemplo A</b> Observar, registrar y describir situaciones de la vida comunitaria habitual en que se enuncien discursos concernientes a las actividades o materias del interés de diversas agrupaciones u organizaciones de la comunidad, de la vida escolar, familiar, nacional, internacional.</p>	<p>Indicadores para la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican claramente el tema del discurso.</li> <li>• Identifican al emisor y al receptor tipo, en el contexto de la situación comunicativa.</li> <li>• Reconocen y describen la relación emisor - receptor.</li> <li>• Discriminan las finalidades comunicativas del discurso; esto es, reconocen la finalidad comunicativa específica de la situación.</li> <li>• Caracterizan el contexto, de acuerdo al nivel y al estilo del lenguaje empleado.</li> <li>• Se advierte la presencia activa del OFT de <i>formación ética</i>, en algún aspecto de la siguiente enunciación: “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”.</li> </ul>



### 3.2.1.2.- Resumen de características del *trayecto lineal*.

- Es la secuencia de organización base de cada uno de los Programas de Estudio.
- Siempre sigue el mismo orden de los componentes: Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación.
- La selección de este tipo de trayectos se organiza con miras a obtener o promover uno o más Aprendizajes Esperados específicos.
- La Evaluación se centra en el o los Aprendizajes Esperados.
- El trayecto se produce en el **interior** de una Unidad o Subunidad específica.
- Es posible **desagregar** elementos de los enunciados de los Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades o Evaluación. Esto significa que es posible **segmentar** cada uno de estos componentes, en procura de lograr los aprendizajes significativos que los docentes determinen indispensables para sus estudiantes. Sin embargo, esta segmentación no implica que cada uno de estos componentes no vaya a ser tratado en toda su extensión, sino que solo se está parcializando su transmisión en tanto proceso que se verifica a lo largo del tiempo.

Por ejemplo, en el **Programa de Segundo Año Medio** (1999:20) vemos en los Contenidos la siguiente disposición:



- Caracterización del discurso expositivo en sus aspectos básicos:
  - a) Situación de enunciación: relación emisor/receptor, definida por la diferencia de conocimiento que cada uno posee sobre los temas del discurso; la variedad de los temas, objetos o materias que pueden ser tratados; la finalidad primordial del discurso expositivo que es hacer comprensibles los objetos de que trata; y el efecto de acrecentamiento del conocimiento que produce en el receptor.
  - b) Formas básicas que lo constituyen: definición, descripción y caracterización para referir rasgos constitutivos o que identifican a objetos, personas, personajes o figuras personificadas; narración para referir secuencias de hechos o situaciones; discurso del comentario para exponer opiniones, comentarios, puntos de vista del emisor sobre los objetos o materias del discurso.
- Principios y procedimientos que garantizan la adecuada comprensión de los discursos expositivos que se leen o escuchan, así como la inteligibilidad de los discursos que se producen según esos principios y procedimientos:
  - a) Jerarquización de ideas, síntesis de discursos orales y escritos, toma de apuntes coherentes y fidedignos.
  - b) Planificación del orden del discurso en función del tema, las finalidades del emisor y las características del receptor.
  - c) Desarrollo del discurso atendiendo a la adecuada utilización de las normas de nivel de habla, gramaticales, textuales, y ortográficas o prosódicas, según el caso.
- Reflexión acerca del valor del discurso expositivo inteligible y bien elaborado como medio fundamental de transmisión cultural e interacción social.

Como se aprecia, los Contenidos propiamente tales están marcados con la utilización de **viñetas** (el punto negro en el margen izquierdo del párrafo). Pero, a su vez, algunos Contenidos se **desglosan** en forma de **letras correlativas: a, b, c**. Esto significa que **cada una de las letras** representa **contenidos** de una **subclase** del Contenido mayor. Aún más, en el interior de cada **subclase**, nos podemos encontrar con otra **subdivisión**. Así por ejemplo, el *contenido 1* de la tabla anterior es posible de ser entendido del siguiente modo:

- 1.- Caracterización del discurso expositivo.
  - 1.1.- Situación de enunciación:
    - 1.1.1.- relación emisor receptor.
    - 1.1.2.- variedad de temas, objetos, materias.
    - 1.1.3.- finalidad.
    - 1.1.4.- efecto.



---

Por lo tanto, si bien es cierto estamos trabajando con **un solo** Contenido, este se compone de varios **conceptos, funciones, procedimientos, valores, actitudes y finalidades**, y es, por consiguiente, un **bloque de contenido**, antes que un Contenido aislado. Es posible, entonces, **desagregar** Contenidos o Aprendizajes Esperados, siempre y cuando la programación final (o la *suma* de los *trayectos de lectura* utilizados) considere la inclusión de la **totalidad** de los Contenidos y/o de los Aprendizajes Esperados de la Unidad o Subunidad del respectivo Programa.

- Las Actividades tienen un plano de enunciación **genérico** y otro de **ejemplos**. Es posible *modificar, adaptar o proponer nuevos ejemplos* para cada Actividad Genérica. Al hacerlo, hay que mantener la relación didáctica del Contenido con el Aprendizaje Esperado, pues estos últimos son la materialización local de los **Objetivos Fundamentales** de carácter global del Marco.
- No hay una correlación unívoca entre los Contenidos y los Aprendizajes Esperados. De allí que, el mismo Contenido pueda ser tratado con distintos Aprendizajes Esperados. A su vez, el mismo Aprendizaje Esperado puede ser desarrollado con distintos Contenidos.
- Hay que recordar que, tanto Contenidos como Aprendizajes Esperados, pueden ser de tres tipos distintos: conceptuales, procedimentales y valóricos. Esto supone la existencia de cruces metodológicos que pueden ser eficientemente utilizados en la promoción de aprendizajes contextualizados y pertinentes, según cada situación real de aula.



### 3.2.2.- Trayecto no lineal

Los elementos que componen un trayecto de lectura han sido diseñados para favorecer la **función sistémica** del Programa, esto es, la articulación de las partes con el todo, en un **proceso** en el que resulta tan relevante el **producto** de dicho recorrido, como el **transcurso** que tal trayectoria tomó.

En este sentido, es posible entonces **permutar** los componentes de la **secuencia base** (o **trayecto lineal**) y presentarlos de otro modo. De hecho, cualquiera de las siguientes posibilidades de organizar un trayecto de lectura mostradas en la tabla que se incluye a continuación, sería válida, siempre y cuando se mantenga la coherencia interna del trayecto, en términos de asegurar que exista correspondencia para cada una de sus partes, a través de la necesaria **concordancia** pedagógica entre los **Contenidos**, los **Aprendizajes Esperados**, las **Actividades** y la **Evaluación** respectiva.

**Tabla de trayectos no lineales con base en los contenidos**

Variables	Unidad o Subunidad			
	1	Contenido	Aprendizaje esperado	Actividad
2	Contenido	Aprendizaje esperado	Evaluación	Actividad
3	Contenido	Actividad	Aprendizaje esperado	Evaluación
4	Contenido	Actividad	Evaluación	Aprendizaje esperado
5	Contenido	Evaluación	Aprendizaje esperado	Actividad
6	Contenido	Evaluación	Actividad	Aprendizaje esperado



Un simple cálculo aritmético nos advierte que dado un conjunto de **seis** variables para cada uno de los **cuatro** componentes (Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación) la totalidad de secuencias posibles de organizar es de **24 (-1)**, ya que la *variable 1* corresponde a un trayecto lineal. Esto significa que existen **veintitrés recorridos diferentes**, que los docentes podrán seleccionar de acuerdo a las situaciones contextuales particulares en las que quieran aplicar el Programa de Estudio. Esto es, así como se ordenó esta tabla de **trayectos no lineales** con base en los **Contenidos**, es dable organizar otras **tres tablas más**, cada una de las cuales tendrá su inicio en los **Aprendizajes Esperados**, las **Actividades** o la **Evaluación**, según sea la situación en la que el docente elija aplicar el Programa.

De hecho, es perfectamente posible organizar un trayecto no lineal que se inicie en la Evaluación, ya que esta podría ser considerada como un instrumento diagnóstico de la situación del grupo curso frente a determinado núcleo temático o aspecto parcial de los contenidos. En otro caso, la Evaluación al inicio de un trayecto puede ser entendida como la fase final de un trayecto anterior; esto es, si en un trayecto lineal el cierre estaba dado por la Evaluación, esa misma Evaluación podría ser considerada para dar inicio a un trayecto no lineal. Esto significa que los trayectos de lectura pueden ir **superponiéndose**, de modo tal de conseguir una línea de continuidad en el trabajo de planificación metodológico-didáctico a lo largo del tiempo.

Pero, ¿para qué *desordenar* la secuencia base (o trayecto lineal) del Programa? Fundamentalmente, por los siguientes motivos:

- El Programa de Estudio, en términos de su formato textual, ha sido *pensado, diseñado y propuesto* como un documento que *opera* bajo la condición de un **hipertexto**. En esta situación, el Programa busca **inter-relacionar** sus distintos componentes (Unidades, Subunidades, Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación) de modo tal de ir generando *plataformas de conocimiento* susceptibles de adaptarse a las distintas situaciones contextuales en las que van a ser puestas en operación. Si pensamos en la noción de **flexibilidad curricular** preconizada desde el Marco Curricular, esta se hace materialmente perceptible a nivel de los Programas de Estudio. Pero, en un segundo nivel de realización, la **flexibilidad curricular** se **operacionaliza** en las distintas apropiaciones de los Programas a través de los **trayectos de lectura**. Un ejemplo claro de esta condición lo representan los **trayectos no lineales**.



- Desde el punto de vista didáctico, las situaciones de enseñanza-aprendizaje van cambiando, no solo según las distintas realidades educacionales, sino también en relación al conocimiento y las habilidades acumuladas por los estudiantes en el desarrollo de un curso. Por lo anterior, resulta poco pertinente aplicar **siempre el mismo modelo** para todas las situaciones pedagógicas. Los **trayectos no lineales** se apropian de esta característica e insisten en promover una dinámica de trabajo en sala de clases que se **adapta a las condiciones pragmáticas** del grupo-curso, de acuerdo al principio de **flexibilidad metodológica** requerida para situaciones puntuales y específicas. De este modo, el mismo **Contenido** puede ser tratado con un énfasis **conceptual** en un curso, y con un enfoque **procedimental** en otro. O bien, en relación a algún Contenido, tal vez resulta más relevante comenzar a tratarlo *inductivamente* desde la Actividad, o en su defecto, medir su conocimiento previo por parte de los estudiantes con una **Evaluación**.
- Si tuviéramos que establecer una analogía del Marco Curricular y los Programas de Estudio con algún objeto, podríamos decir que estos son asimilables a un **ovillo de lana**. La **materia prima** será la **misma** para todo el sistema educacional que ocupe este *ovillo*. Sin embargo, pueden surgir distintos tipos de **tejidos** posibles desde esta *lana*. Así, mientras en algunas localidades serán más útiles las *bufandas*, en otras preferirán *tejer gorros*, en una tercera optarán por los *chalecos* y en una cuarta querrán usar *guantes*. Cada uno de estos **tejidos** ha sido elaborado con la **misma lana** (principalmente en lo tocante a la **calidad y equidad** <sup>(104)</sup> del *material textil*). Los **tejidos** resultantes **son los distintos tipos de trayectos de lectura** implementados desde los Programas de Estudio.

---

<sup>104</sup> “Existe la profunda convicción que una educación de calidad, que esté sustentada por los cuatro pilares del aprendizaje – aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser – podrá proporcionar las dimensiones cognitivas, morales y culturales que permitirán, tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización” (Solar, 1998:12).



### 3.2.2.1.- Ejemplo de trayecto no lineal.

2. Aprendizaje Esperado	3. Actividades	4. Evaluación	1. Contenidos
<p>Los alumnos y alumnas:</p> <p>Reconocen y son capaces de evaluar la pertinencia funcional y ética de los medios que se emplean en el espacio público para favorecer la eficacia comunicativa de estos discursos: elementos del ceremonial, ‘puesta en escena’ o ritual. Formulan sus comentarios, juicios, opiniones acerca de los efectos de esos recursos.</p>	<p><b>Actividad 3</b> Reconocer algunos de los elementos constitutivos básicos del discurso enunciado en situaciones públicas de comunicación y de los principios que deben tenerse en consideración para su adecuada estructuración.</p> <p><b>Ejemplo A</b> Analizar un discurso enunciado en situación pública para reconocer los diversos tipos discursivos que se integran en él y algunos de los elementos de su organización y estructura formal.</p>	<p>Indicadores para la evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguen los distintos tipos discursivos (expositivo, argumentativo, narrativo) utilizados en la situación de enunciación pública.</li> <li>• Determinan la participación textual de los componentes lógico-racional y persuasivo-afectivo en el discurso analizado.</li> <li>• Aprecian el cumplimiento del propósito comunicativo, como una condición determinante en la correcta consecución de la intencionalidad discursiva pública.</li> <li>• Identifican los factores no verbales de la "puesta en escena" o ceremonial que estos discursos cumplen.</li> <li>• Identifican los factores verbales de la "puesta en escena" o ceremonial que estos discursos cumplen.</li> <li>• Reconocen los tres segmentos textuales (introducción, desarrollo y conclusión) que conforman estos discursos, así como la organización interna que estos segmentos presentan.</li> <li>• Incorporan en su trabajo algunos de los siguientes aspectos del OFT referido al <i>desarrollo del pensamiento</i>: “las habilidades comunicativas, que se vinculan con la capacidad de exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión”.</li> </ul>	<p>Caracterización de los discursos emitidos en situación pública de enunciación:</p> <p>a) situación de enunciación: <u>contexto y circunstancias de enunciación</u>: la formalidad, ritualidad que enmarca la emisión de discursos públicos: su “puesta en escena”, el nivel formal del habla, recursos verbales y no verbales que utiliza para tener alcance y eficacia colectivos.</p>





---

### 3.2.2.2.- Resumen de características del *trayecto no lineal*.

- Es la **re-organización** de la secuencia base (o trayecto lineal) de cada uno de los Programas de Estudio.
- El orden de los componentes varía según el énfasis didáctico que se le quiera imprimir al proceso. Así, por ejemplo, será posible organizar una unidad didáctica que comience por cualquiera de los componentes, y que siga desarrollándose de acuerdo a la lógica de fomentar y producir un Aprendizaje Esperado.
- En estricto rigor, el Aprendizaje Esperado (<sup>105</sup>) que articula el trayecto de lectura no lineal, puede ocupar cualquier lugar de la secuencia. Ello, porque a diferencia de la Actividad o la Evaluación, tanto el Contenido como el Aprendizaje Esperado poseen una naturaleza distinta, de orden abstracto o inmaterial. Actividad y Evaluación poseen un correlato material que se cumple o verifica directamente en la sala de clases; el Aprendizaje Esperado, en cambio, es el resultado de dicho proceso, **cuantificable** en la Evaluación, **factible** en la Actividad y **potenciable** en el Contenido.
- La Evaluación, al igual que en el trayecto anterior, se centra en el Aprendizaje Esperado. Los **indicadores de evaluación** son, normalmente, enunciados *cualitativos*; esto implica que hay que derivar **instrumentos de cuantificación**, o de **asignación de puntaje** a los indicadores. Los mismos indicadores pueden producir **distintos instrumentos** de calificación, si el docente lo estima necesario, tales como *controles de lectura, tablas de cotejo, términos pareados, producción de informes, tabuladores de desempeño oral*, etc.
- El trayecto no lineal se organiza en el **interior** de una misma Unidad o Subunidad.
- Es posible **desagregar** elementos de los enunciados de los Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades o Evaluación. Esto significa que es posible **segmentar** cada uno de estos componentes, en procura de lograr los aprendizajes significativos que los docentes determinen indispensables para sus estudiantes. Sin embargo, esta segmentación no implica que cada uno de estos componentes no vaya a ser tratado en toda su

---

<sup>105</sup> “(...) Son el norte que guía la enseñanza, son un referente de lo que deben aprender los alumnos en cada unidad. Pueden ampliarse, profundizarse, nunca reducirse” (Cox, 2001:33).



---

extensión, sino que solo se está parcializando su transmisión en tanto proceso que se verifica a lo largo del tiempo.

- Las Actividades tienen un plano de enunciación **genérico** y otro de **ejemplos**. Es posible *modificar, adaptar o proponer nuevos ejemplos* para cada Actividad Genérica. La misma indicación es válida para la Evaluación, ya que si el docente descubre en el desarrollo del trayecto que los indicadores propuestos no cumplen su función *calificadora*, puede **modificar, adaptar o proponer** nuevos indicadores que se materialicen en **instrumentos** de calificación *ad hoc*.
- No hay una correlación unívoca entre los Contenidos y los Aprendizajes Esperados. De allí que, el mismo Contenido pueda ser tratado con distintos Aprendizajes Esperados. A su vez, el mismo Aprendizaje Esperado puede ser desarrollado con distintos Contenidos. Las programaciones organizadas en los distintos trayectos de lectura deben tener siempre presente que hay que tratar **todos** los Contenidos y los Aprendizajes Esperados presentes en los Programas. El modo de este tratamiento puede ser diferido en el tiempo, como ya hemos visto a propósito de los *trayectos lineales*, pero **no deben dejarse** Contenidos o Aprendizajes Esperados sin ser revisados con los estudiantes.
- Hay que recordar que, tanto Contenidos como Aprendizajes Esperados, pueden ser de tres tipos distintos: conceptuales, procedimentales y valóricos. Esto supone la existencia de cruces metodológicos que pueden ser eficientemente utilizados en la promoción de aprendizajes contextualizados y pertinentes, según cada situación real de aula.



### 3.2.3.- Trayecto combinado

Entenderemos por **trayecto combinado** una secuencia que organiza los elementos del Programa de Estudio a través de **dos** (o más) **unidades** del mismo. En consecuencia, se trata de seleccionar un *Contenido* de **una** unidad y vincularlo con un *Aprendizaje Esperado* de **otra**; volver a la anterior unidad para elegir una *Actividad* y cerrar el ciclo con una *Evaluación* de la **otra** unidad.

Para ello se hace necesario conocer la organización de las Unidades y las Subunidades en cada uno de los Programas de Estudio, tal como se muestra en el siguiente esquema:

Programa	Unidad	Subunidad
I Año Medio	UNIDAD 1: La comunicación dialógica	<b>SUBUNIDAD 1:</b> La conversación y la discusión. La entrevista.
		<b>SUBUNIDAD 2:</b> La producción de textos escritos.
		<b>SUBUNIDAD 3:</b> La lectura literaria como diálogo del lector con el texto.
	UNIDAD 2: Comunicación verbal y comunicación no verbal.	<b>SUBUNIDAD 1:</b> Elementos paraverbales en la comunicación verbal oral y escrita.
		<b>SUBUNIDAD 2:</b> La comunicación no verbal y sus funciones en la comunicación oral.
	UNIDAD 3: Contexto sociocultural de la comunicación	<b>SUBUNIDAD 1:</b> Niveles de habla y relación entre los hablantes.
		<b>SUBUNIDAD 2:</b> El lenguaje como acción.
		<b>SUBUNIDAD 3:</b> Modalizaciones discursivas.
		<b>SUBUNIDAD 4:</b> Funciones de los medios de comunicación en la sociedad.
		<b>SUBUNIDAD 5:</b> Las obras literarias como producciones realizadas en un contexto.



<b>II Año Medio</b>	<b>UNIDAD 1: El discurso expositivo como medio de intercambio de informaciones y conocimientos.</b>	
	<b>UNIDAD 2: La variedad del mundo y de lo humano comunicada por la literatura y los medios de comunicación.</b>	<b>SUBUNIDAD 1:</b> Tipos de mundo ficticio creados en la literatura y en los medios de comunicación.
		<b>SUBUNIDAD 2:</b> Incidencia de los contextos de producción en los tipos de mundo ficticio creados en la literatura y en los medios de comunicación.
<b>III Año Medio</b>	<b>UNIDAD 1: La argumentación</b>	<b>SUBUNIDAD 1:</b> La situación enunciativa de la argumentación.
		<b>SUBUNIDAD 2:</b> El discurso argumentativo
		<b>SUBUNIDAD 3:</b> Recursos verbales y no verbales de la argumentación.
	<b>UNIDAD 2: La literatura como fuente de argumentos (modelos y valores) para la vida personal y social.</b>	<b>SUBUNIDAD 1:</b> El tema del amor en la literatura.
<b>SUBUNIDAD 2:</b> El viaje como tema literario.		



<b>IV Año Medio</b>	<b>UNIDAD 1: Discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación.</b>	
	<b>UNIDAD 2: Análisis de textos literarios y no literarios referidos a temas contemporáneos.</b>	<p><b>SUBUNIDAD 2.1:</b> Ensayos y otros textos no literarios.</p> <p><b>SUBUNIDAD 2.2:</b> Temas preferentes y rasgos básicos de la literatura contemporánea.</p>

En el caso del Programa de IV Año Medio - con el que estamos ejemplificando los trayectos de lectura -, la Unidad 1 no posee subunidades, mientras que la Unidad 2 se desglosa en dos subunidades. Cada una de ellas tiene su propia secuencia organizada en el Programa, que ya hemos conocido como la **secuencia de base** (o trayecto lineal). Estas secuencias pueden **permutarse**, seleccionando componentes de cada una de ellas, hasta completar un *trayecto* coherentemente organizado que las recorra.

Las mismas razones que explicaban la **re-organización** de la secuencia base (o trayecto lineal) en los trayectos no lineales, son aplicables al trayecto combinado. Pero, además, existen otras consideraciones que merecen nuestra atención:

- Si los Programas de Estudio han sido pensados, diseñados y dispuestos textualmente como un **sistema**, su materialización obedece, entonces, a la lógica de un **hipertexto**. Tal como ya mencionáramos, un hipertexto **inter-conecta** bloques de contenido textual, que pueden estar **distanciados** en la superficie lexical (o sintagma, en el que se desenvuelve el discurso), pero que guardan **relaciones de proximidad temática** (en nuestro caso, **conceptuales, procedimentales o valóricas**) entre ellos.
- De la consideración anterior emerge un efecto pedagógico en el tratamiento **metodológico y didáctico** de la enseñanza de la lengua y la literatura. Si los Programas funcionan como un **sistema** <sup>(106)</sup>, los

<sup>106</sup> “Pensar en sistemas: esto corresponde a llevar la capacidad de abstracción un paso más adelante. En la actualidad no bastan los esquemas de causas y consecuencias que tradicionalmente comunicaba el sistema escolar. Ahora se le



elementos textuales que los componen (a nivel de la materia del discurso) también. Dicho de otro modo, el estudio de los fenómenos de la lengua castellana no sólo es posible realizarlo en el ámbito de la lengua castellana, sino también en las consideraciones sobre la literatura o los medios de comunicación. En el caso del estudio de la literatura, o de los medios de comunicación, es igualmente válido este enfoque. Consecuentemente, **en** los Programas de Lengua Castellana y Comunicación, los tres núcleos temáticos que los conforman (*lengua castellana, literatura y medios de comunicación*) son entendidos como un **conjunto de variables interrelacionadas e interdependientes**, que **no deben ser** estudiadas ni trabajadas como fenómenos inmanentes, o cuya existencia no mantenga nexos o relaciones sistémicas con los demás integrantes de la tríada (<sup>107</sup>).

- Esta perspectiva sobre la enseñanza de la lengua y la literatura se articula en una concepción de la **comunicación** como un fenómeno amplio, que acoge en su interior tanto al lenguaje, como a la literatura (<sup>108</sup>). Tal como ya viéramos al comienzo de este capítulo, lengua y literatura son entendidos como **fenómenos comunicativos**. Tal supuesto atraviesa la totalidad de la estructura de contenidos de los Programas, de modo que, tanto la enseñanza de la lengua como de la literatura son vistas en las **situaciones de enunciación** que las **sitúan en el tiempo y el espacio**,

---

pide mostrar perspectivas más amplias, más integradas, más multicausales y multirrelacionales; más acordes con las formas en que las ciencias y la tecnología actual piensan y actúan sobre el mundo. Nuestra tendencia es a ver la realidad como entidades o cuadros singulares: el trabajo; la familia; el tiempo libre; problemas medioambientales; problemas sociales, etc. Las relaciones entre estos fenómenos quedan en el trasfondo, si es que alguna vez se consideran (...) La enseñanza tradicional tiende a perpetuar la falacia de la compartimentación (...) Enseñar a pensar en sistemas supone empeñarse en descubrir las totalidades que son relevantes; supone enseñar a pensar en relaciones; supone no solo ver el problema, sino preguntarse por qué surge el problema y cómo está conectado a otros problemas; supone enseñar/aprender a redefinir problemas” (Cox, 2001:17-18).

<sup>107</sup> “Atraer la interacción comunicativa integral como el contexto inmediato natural de toda comunicación lingüística tiene otros efectos de gran relevancia para los modos de enfocar el proceso de aprendizaje de la lengua: desde tal perspectiva se revelan en alta medida inoperantes y deformadores los métodos de enseñanza basados en la transmisión de información puramente conceptual y abstracta acerca de fenómenos fonológicos y morfosintácticos, ejemplificados con frases descontextualizadas que nadie dice realmente a nadie en ningún lugar; por eso, aparece como mucho más eficaz aprender y reflexionar sobre el lenguaje descubriéndolo a través del uso efectivo en situaciones habituales de comunicación que la planificación docente debe considerar como indispensable promover (...)” (Vaisman, 1998:58-59).

<sup>108</sup> “Una forma especial de comunicación es la que se produce entre lector y obra literaria. En cuanto ésta es creación de lenguaje, se presenta al lector como una compleja construcción verbal, una red de relaciones entre signos a través de la cual se proponen sentidos para la realidad y la experiencia humana. El lector, por lo tanto, es convocado por la obra para percibir los signos y las variadas relaciones que entre ellos se establecen y para que, desde su personal sensibilidad, experiencia y competencia lectora, los interprete y de esa manera participe en la tarea de postular sentidos para la realidad que las obras literarias proponen. El acto de lectura se constituye así en una actividad semejante a la del intérprete musical respecto de la partitura, en la que el lector, convocado y guiado por los signos que le ofrece el texto, interviene interpretándolos, es decir, confiriéndoles sentido” (Vaisman, 1998:61).



---

en las **relaciones de los participantes**, en los **tipos y formas de los mensajes**, y, por lo tanto, permanentemente vinculadas a sus **contextos de producción y recepción**. Esto supone la inclusión de las condiciones **pragmáticas** que delimitan toda comunicación y no solo su contemplación desde el plano teórico o conceptual.

- A las **preguntas pedagógicas** (qué, para qué, cómo, cuándo y cuánto *enseñar / aprender*) formuladas al Marco Curricular, los **Programas de Estudio** responden con una estructura **flexible y dinámica**. Para estas mismas preguntas, ahora aplicadas a los Programas de Estudio, los *trayectos combinados* **materializan y operacionalizan sistemáticamente** esta flexibilidad.
- De allí la pertinencia metodológica de los *trayectos combinados*. Al alternar Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación entre las Unidades y/o Subunidades que conforman los Programas, se produce el efecto buscado: **instalar procesos** de enseñanza-aprendizaje de la lengua, la literatura y los medios de comunicación inter-conectados e interdependientes los unos de los otros.
- Este enfoque pedagógico descansa en la idea de establecer **vínculos o relaciones** con los distintos elementos que configuran un campo de conocimiento. Esto es, cada elemento posee sus características propias y distintivas, pero además, dichas características se constituyen en **oposición, complementariedad, simetría** con los otros elementos de dicho campo de estudio. Es decir, los núcleos temáticos de los Programas de Estudio (lengua castellana, literatura y medios de comunicación) están *permeados* por las nociones de **lenguaje y comunicación**, que son revisadas y entendidas según las características propias que estas adquieren para cada núcleo temático. Así, por ejemplo, la utilización de las *figuras del lenguaje* no es una característica privativa de la literatura, ya que en la *comunicación habitual* o en los medios de comunicación se emplean frecuentemente todo tipo de figuras retóricas. De igual modo, los *factores de la comunicación* operan de un modo diferente en la *comunicación habitual* que en un *texto literario* o en un *programa radial o televisivo*.



### 3.2.3.1.- Ejemplo de *trayecto combinado*.

#### Unidad I

##### 1. Contenidos

c) Elementos básicos constitutivos y estructura del discurso público:

- Integración de diversas formas discursivas: dialógica, expositiva, argumentativa, epidíctica (de alabanza o vituperio).

#### Unidad II

##### Subunidad 1

##### 2. Aprendizaje esperado

Los alumnos y alumnas:

- Producen artículos y textos de carácter ensayístico sobre temas de actualidad, aplicando los principios pertinentes para el logro de la eficacia comunicativa: adecuación a la situación de enunciación, a la naturaleza de los temas tratados; propiedad de los recursos verbales, no verbales y de estilo utilizados.

#### Unidad I

##### 3. Actividades

###### Actividad 6

Reconocer algunos de los elementos constitutivos básicos del discurso enunciado en situaciones públicas de comunicación, de los principios que deben tenerse en cuenta para su adecuada estructuración y de los recursos verbales y no verbales que les son pertinentes, y aplicarlos en la producción personal de discursos.

###### Ejemplo A

Producir discursos pertinentes a situaciones públicas de enunciación, aplicando los conocimientos adquiridos sobre su estructura, organización y recursos verbales y no verbales.





## Unidad II

### Subunidad 1

#### 4. Evaluación

##### Actividad 2

Caracterizar las situaciones de enunciación de los artículos y textos ensayísticos leídos.

##### Ejemplo B

Desarrollar en la forma de un texto predominantemente reflexivo -artículo, texto de carácter ensayístico, de comentario u opinión- un tema de actualidad que haya sido materia de otro tipo de discurso y determinar las diferencias entre las respectivas situaciones de enunciación.

Indicadores para la evaluación

- Seleccionan, de diarios, revistas o libros, textos sobre variados aspectos de la cultural contemporánea.
- A continuación, producen textos de intención ensayística, que aborden los mismos temas o asuntos.
- Comparan ambos tipos de textos, atendiendo a:
  - caracterización del emisor.
  - propósito o intención comunicativa.
  - tipo de conocimiento o de dominio del tema.
  - carácter argumentativo o expositivo del texto, según corresponda.
  - incidencia de otros tipos discursivos presentes en el texto, tales como el dialógico, descriptivo, narrativo u otros.
  - caracterización del receptor.
  - identificación de palabras claves, tales como tecnicismos, neologismos, conceptos, datos, fechas, etc.
- Exhiben la apropiación de los OFT referidos la *formación ética* y al *desarrollo del pensamiento*, mediante la incorporación de alguna de las siguientes consideraciones:
  - “valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser”;
  - presencia activa de estrategias de “resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios que estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana en los ámbitos familiar, social y laboral”.



---

### 3.2.3.2.- Resumen de características del *trayecto combinado*.

- El trayecto combinado se organiza **inter-relacionando componentes** de las distintas Unidades y/o Subunidades de un Programa de Estudio de un determinado nivel.
- El trayecto combinado es la **secuencia de vinculación didáctica** de los Contenidos (conceptuales, procedimentales y valóricos) de los núcleos temáticos (lengua castellana, literatura y medios de comunicación) entre las distintas Unidades y/o Subunidades de un mismo Programa de Estudio.
- La elección de los vínculos entre Unidades y/o Subunidades dependerá de las relaciones que los docentes encuentren pre-establecidas entre los núcleos temáticos de los Programas de Estudio (lengua castellana, literatura y medios de comunicación), o bien, de las relaciones que los propios docentes establezcan en atención a sus intereses pedagógicos y a la situación contextual de sus estudiantes.
- Las inter-relaciones pre-establecidas en los Programas de Estudio aparecen explicitadas en las **Indicaciones al Docente** de las **Actividades**. No se trata, sin embargo, de las únicas relaciones posibles, ya que en la medida que el enfoque sistémico de los Programas tiende a trabajar desde una perspectiva holística, **cualquier** Contenido podría ser tratado eventualmente en relación a los otros componentes de los núcleos temáticos.
- Existe la opción de establecer un **trayecto combinado** siguiendo la misma secuencia que la de los *trayectos lineales*, o bien, siguiendo la secuencia de los *trayectos no lineales*. De allí resultarán, entonces, **trayectos combinados lineales** y **trayectos combinados no lineales**.
- Al igual que en el caso de los trayectos no lineales, el Aprendizaje Esperado que articula el trayecto de lectura no lineal, puede ocupar cualquier lugar de la secuencia. Ello, porque a diferencia de la Actividad o la Evaluación, tanto el Contenido como el Aprendizaje Esperado poseen una naturaleza distinta, de orden abstracto o inmaterial. Actividad y Evaluación poseen un correlato material que se cumple o verifica directamente en la sala de clases; el Aprendizaje Esperado, en cambio, es el resultado de dicho proceso, **cuantificable** en la Evaluación, **factible** en la Actividad y **potenciable** en el Contenido.



- La Evaluación, al igual que en el trayecto anterior, se centra en el Aprendizaje Esperado. Los **indicadores de evaluación** son, normalmente, enunciados *cualitativos*; esto implica que hay que derivar **instrumentos de calificación**, o de **asignación de puntaje** a los indicadores. Los mismos indicadores pueden producir **distintos instrumentos** de calificación, si el docente lo estima necesario, tales como, *controles de lectura, tablas de cotejo, términos pareados, producción de informes, tabuladores de desempeño oral, etc.*
- Es posible **desagregar** elementos de los enunciados de los Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades o Evaluación. Esto significa que es posible **segmentar** cada uno de estos componentes, en procura de lograr los aprendizajes significativos que los docentes determinen indispensables para sus estudiantes. Sin embargo, esta segmentación no implica que cada uno de estos componentes no vaya a ser tratado en toda su extensión, sino que solo se está parcializando su transmisión en tanto proceso que se verifica a lo largo del tiempo.
- Las Actividades tienen un plano de enunciación **genérico** y otro de **ejemplos**. Es posible **modificar, adaptar o proponer** nuevos ejemplos para cada Actividad Genérica. La misma indicación es válida para la Evaluación, ya que si el docente descubre en el desarrollo del trayecto que los indicadores propuestos no cumplen su función *cualificadora*, puede **modificar, adaptar o proponer** nuevos indicadores que se materialicen en **instrumentos** de calificación *ad hoc*.
- Tal como ya viéramos, la lógica de los trayectos combinados es interconectar bloques de contenidos. En este sentido, bastaría con que **uno solo** de los componentes de la secuencia base (o trayecto lineal) pertenezca a otra Unidad para que se produzca la **combinación didáctica** que estamos proponiendo. Es decir, no es estrictamente necesario organizar trayectos combinados tomando componentes alternadamente de cada Unidad o Subunidad. Se pueden dar combinatorias diferentes, según las proporciones que determinen la **cantidad** de Unidades o Subunidades por cada Programa.



#### 4.- Posibilidades combinatorias de los trayectos de lectura

La noción de flexibilidad curricular que ya hemos revisado se manifiesta de diferentes modos. Uno de ellos tiene relación con los *trayectos de lectura*, en tanto estos operan como una instancia de **apropiación curricular** de los Programas de Estudio, y por consiguiente, del Marco Curricular que los configura.

Esto implica que existen **muchas** formas posibles de realizar esta apropiación curricular, ya que – a su vez – hay una amplia gama de posibilidades de organizar trayectos de lectura distintos. Estas posibilidades las trataremos en términos de una **combinatoria**, entendiendo por ella las posibilidades de **permutación** de una cierta cantidad de elementos.

Si disponemos de cuatro elementos **A, B, C, D**, es posible ordenarlos de distintos modos, configurando la **secuencia** de los elementos de distintas maneras, y de acuerdo a un orden:

Cantidad de posibilidades	<b>A</b> inicial	<b>B</b> inicial	<b>C</b> inicial	<b>D</b> inicial
1	A – B – C – D	B – A – C – D	C – A – B – D	D – A – B – C
2	A – B – D – C	B – A – D – C	C – A – D – B	D – A – C – B
3	A – C – B – D	B – C – A – D	C – B – A – D	D – B – A – C
4	A – C – D – B	B – C – D – A	C – B – D – A	D – B – C – A
5	A – D – B – C	B – D – A – C	C – D – A – B	D – C – A – B
6	A – D – B – C	B – D – C – A	C – D – B – A	D – C – B – A

Esto significa que para una secuencia de **cuatro elementos** hay **seis posibilidades** de ordenar las secuencias. Al haber **cuatro secuencias**, existirán, por lo tanto, **veinticuatro combinatorias distintas de los cuatro elementos**.

El **número de permutaciones** de cuatro elementos se denota  $P_4$  y se expresa del siguiente modo:



$$4 \times 3 \times 2 \times 1 = 24$$

Es decir, se multiplica los números de forma sucesiva, y el resultado de las multiplicaciones parciales va siendo multiplicado por el número que sigue de la secuencia:

$$4 \times 3 = 12$$

$$12 \times 2 = 24$$

$$24 \times 1 = 24$$

Esta forma de multiplicación se conoce como un número **factorial**, y en el caso de nuestro ejemplo, se expresa del siguiente modo:

$$4!$$

Ahora bien, si tomamos esta noción y la aplicamos a nuestra idea de los trayectos de lectura, es posible entenderlos como una **secuencia de permutaciones posibles**. Si hacemos un pequeño ejercicio aritmético podremos darnos cuenta de la cantidad de combinatorias de las que estamos hablando:



**4.1.- Combinatoria para trayectos lineales:** los cuatro componentes básicos (Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación) se organizan de modo de producir *secuencias* de combinatorias posibles. Como ya hemos visto, el cruce metodológico de Contenidos y Aprendizajes Esperados se traduce en las Actividades. Por lo tanto, Contenidos y Aprendizajes Esperados serán los **factores** de nuestra multiplicación de combinatorias posibles. La fórmula a emplear será la siguiente:

Para cada Unidad o Subunidad:

$$(\text{Cantidad de Contenidos}) \times (\text{Cantidad de Aprendizajes Esperados}) = \text{Subtotal}$$

**Tabla trayectos lineales Programa I Medio**

Programa	Unidad	Subunidad	Contenidos	Aprendizajes Esperados	Subtotal	TOTAL de trayectos lineales posibles por Subunidad
I Medio	1	1	7	15	105	105
	1	2	5	5	25	25
	1	3	6	6	36	36
	2	1	2	5	10	10
	2	2	2	3	6	6
	3	1	7	9	63	63
	3	2	4	2	8	8
	3	3	2	2	4	4
	3	4	4	7	28	28
	3	5	3	4	12	12
<b>Total final de trayectos lineales posibles para el Programa de I Medio</b>						<b>297</b>



**Tabla trayectos lineales Programa II Medio**

<b>Programa</b>	<b>Unidad</b>	<b>Subunidad</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Subtotal</b>	<b>TOTAL de trayectos lineales posibles por Subunidad</b>
<b>II Medio</b>	1		6	8	48	48
	2	1	7	5	35	35
	2	2	3	6	18	18
	2	3	4	4	16	16
<b>Total final de trayectos lineales posibles para el Programa de II Medio</b>						<b>117</b>



**Tabla trayectos lineales Programa III Medio**

<b>Programa</b>	<b>Unidad</b>	<b>Subunidad</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Subtotal</b>	<b>TOTAL de trayectos lineales posibles por Subunidad</b>
<b>III Medio</b>	1	1	7	7	49	49
	1	2	3	8	24	24
	1	3	5	6	30	30
	2	1	10	7	17	17
	2	2	9	5	45	45
<b>Total final de trayectos lineales posibles para el Programa de III Medio</b>						<b>165</b>





**Tabla trayectos lineales Programa IV Medio**

<b>Programa</b>	<b>Unidad</b>	<b>Subunidad</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>	<b>Subtotal</b>	<b>TOTAL de trayectos lineales <i>posibles</i> por Subunidad</b>
<b>IV Medio</b>	1		12	10	120	120
	2	1	8	6	48	48
	2	2	14	10	140	140
<b>Total final de trayectos lineales <i>posibles</i> para el Programa de IV Medio</b>						<b>308</b>



De estas tablas podemos derivar una suma total de la cantidad de **trayectos lineales posibles** de establecer en estos cuatro Programas de Formación General:

**Tabla trayectos lineales totales**

<b>Programa / Año</b>	Cantidad de <b>trayectos lineales posibles</b> por programa / año
I Medio	<b>297</b>
II Medio	<b>117</b>
III Medio	<b>165</b>
IV Medio	<b>308</b>
<b>TOTAL</b>	<b>887</b>

Es decir, a lo largo de los cuatro Programas de Formación General, es posible organizar **887** micro-unidades didácticas-metodológicas, bajo el formato de las secuencias base (o **trayectos lineales**) de los Programas.



**4.2.- Combinatoria para trayectos no lineales:** en este caso, nuestro ejercicio aritmético consistirá en multiplicar las cantidades parciales de *trayectos lineales* de cada Programa, por la cifra de **24 (-1)**. Ello porque, como ya vimos, las posibilidades de re-organizar la secuencia base es de 24 opciones: los cuatro componentes (Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación) pueden ser dispuestos de **6** modos distintos cada uno de ellos; al haber **4** componentes y al multiplicarlos por la cantidad de modos (**6**) distintos de disponerlos obtenemos la cifra de **24 (-1) = 23 opciones**.

**Tabla trayectos no lineales totales**

<b>Programa / Año</b>	<b>Cantidad de trayectos lineales posibles</b>	<b>Disposiciones no lineales (x 23)</b>	<b>Cantidad de trayectos no lineales posibles por cada Programa</b>
I Medio	297	(x 23)	<b>6.831</b>
II Medio	117	(x 23)	<b>2.691</b>
III Medio	165	(x 23)	<b>3.795</b>
IV Medio	308	(x 23)	<b>7.084</b>
<b>Total final de trayectos no lineales posibles para los cuatro Programas de Formación General</b>			<b>20.401</b>

Esto significa que existen **20.401** modos posibles de organizar **trayectos no lineales** a lo largo de los cuatro Programas de Formación General.



**4.3.- Combinatoria para trayectos combinados:** la lógica de esta operación consistirá en multiplicar las cantidades arrojadas por las tablas anteriores, en relación a los **trayectos lineales** y los **trayectos no lineales**, por la cantidad de Unidades o Subunidades de cada Programa, tal como vemos en la tabla siguiente:

**Tabla trayectos combinados totales**

Programa / Año	Cantidad de trayectos lineales posibles	Cantidad de trayectos no lineales posibles	Cantidad de Unidades o Subunidades por Programa / Año	Totales parciales	Total de trayectos combinados <i>posibles</i> para cada Programa / Año
I Medio	297		10	(a) 2.970	(a+b) = 71.280
		6.831	10	(b) 68.310	
II Medio	117		4	(c) 468	(c+d) = 11.232
		2.691	4	(d) 10.764	
III Medio	165		5	(e) 825	(e+f) = 19.800
		3.795	5	(f) 18.975	
IV Medio	308		3	(g) 924	(g+h) = 22.176
		7.084	3	(h) 21.252	
<b>Total final de trayectos combinados <i>posibles</i> Para los cuatro Programas de Formación General</b>					<b>124.488</b>



Esto significa que existen **124.488** modos **posibles** de organizar **trayectos combinados** a lo largo de los cuatro Programas de Formación General.

Finalmente, si *sumamos* los **tres** tipos de trayectos posibles, considerando los cuatro Programas de Formación General, ello arroja la siguiente cantidad:

### Tabla resumen de trayectos totales

Tipo de trayecto	Cantidad de trayectos <i>posibles</i> de cada tipo para los 4 Programas (FG)
Trayecto lineal	887
Trayecto no lineal	20.401
Trayecto combinado	124.488
<b>Total final de trayectos <i>posibles</i> en los cuatro Programas (FG)</b>	<b>145.776</b>

O sea, existen **145.776** modos posibles de aplicar los Programas de Estudio, desde I Año Medio hasta IV Año Medio, en Formación General, bajo la modalidad de los trayectos de lectura.

A las cantidades anteriores hay que agregarles otras variables (<sup>109</sup>), tales como:

- la relación de los trayectos con el **Texto de Estudio**;
- la relación de los trayectos con **otros materiales pedagógicos**; y,
- eventualmente, la relación de los trayectos con **otro subsector**.

<sup>109</sup> Las cuales serán oportunamente explicadas en la sección 5. Ficha de Programación para trayectos de lectura, en este mismo capítulo.



Esto implica que es prácticamente **imposible** que existan **dos o más trayectos iguales**, ya que el factorial se incrementa en la medida que aumentan las variables a considerar. De hecho, si pensamos que tanto los Contenidos como los Aprendizajes Esperados admiten **tres** enfoques pedagógicos distintos (*conceptual, procedimental, valórico / actitudinal*), tendríamos que multiplicar estos resultados por tres, lo cual incrementaría considerablemente la cantidad final que hemos obtenido.

Obviamente no todos los trayectos serán viables desde el punto de vista pedagógico, pues para que un trayecto funcione debe combinar la pertinencia del Contenido y su relación metodológica con el Aprendizaje Esperado. Sin embargo, este ejercicio nos permite comprender las **enormes** posibilidades que ofrecen los Programas de Estudio para el tratamiento didáctico de los núcleos temáticos. Al existir una combinatoria factorial tan elevada, se incrementan las posibilidades reales de implementar apropiaciones curriculares diferentes según las realidades educacionales en las que corresponda aplicar los Programas de Estudio. En efecto, serán los docentes quienes en última instancia concreten esta modalidad de trabajo práctico, pues son ellos los que deben seleccionar el mejor modo de desarrollar los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios del Marco Curricular que configuran los Contenidos y los Aprendizajes Esperados de los Programas de Estudio.



## 5.- Ficha de programación para trayectos de lectura

La noción de **trayecto de lectura** surge como una necesidad concreta de contar con una didáctica especialmente habilitada para la estructura de los Programas de Estudio. La idea aparece durante la dictación del primer seminario para especialistas del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF) en el que me tocó participar, correspondiente al II Año Medio, en la ciudad de Antofagasta en 1999.

El Programa de Perfeccionamiento Fundamental era una instancia de capacitación del MINEDUC, creada expresamente para habilitar a los docentes en el conocimiento y uso de los nuevos Programas de Estudio.

En este contexto, la idea de los trayectos de lectura ha sido instalada satisfactoriamente a lo largo de la dictación de los cursos PPF, en los que me ha correspondido participar como especialista del subsector (desde II a IV Año Medio). Primero, en los seminarios dirigidos a los especialistas de las universidades y centros de formación y, luego, en los cursos dirigidos a los docentes durante los meses de enero y septiembre-noviembre de cada año. Esto supone que la noción pedagógica de los **trayectos de lectura** cuenta ya con una cierta cantidad de profesores que la conocen y/o la practican, de acuerdo a sus capacidades y necesidades.

Tal como indicara, durante la dictación del PPF para II Año Medio surgió la necesidad de organizar los *trayectos de lectura* en una **ficha metodológica** o **ficha de programación**, que facilitara la ordenación y disposición gráfica de los componentes de los Programas de Estudio. En el trabajo con los especialistas de las distintas universidades surgió el siguiente modelo de ficha metodológica:



### Ficha de Programación o Ficha Metodológica

<b>Nombre del docente:</b> <b>Nivel:</b> <b>Nombre del trayecto:</b> <b>Unidad(es):</b> <b>OFT:</b> <b>Tiempo estimado:</b>				
	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
Programa de Estudio				
Texto de Estudio				
Otros materiales				
Relación con otro subsector				

Esta hoja de programación es - visiblemente - mucho más funcional y sencilla de conocer y trabajar que la tradicional *programación T* que exigen muchas Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) todavía (<sup>110</sup>). La ficha considera los siguientes elementos:

<sup>110</sup> Ver ejemplos reales de trayectos de lectura de los Programas de Estudio en el Anexo 5.





<b>Fila Superior</b>	
<b>Nombre del docente:</b>	Indicación del nombre del profesor o profesora encargado de organizar el trayecto.
<b>Nivel</b>	Indicación del nivel o año en que se está trabajando: I, II, III o IV año medio, Formación General o Diferenciada.
<b>Nombre del trayecto</b>	Denominación creativa o resumen conceptual del trayecto (por ejemplo, <i>Aprendiendo a argumentar</i> ; <i>La novela hispanoamericana</i> ; etc.).
<b>Unidad(es)</b>	Identificación de la(s) unidad(es) o subunidad(es) a utilizar (por ejemplo, <i>Unidad I</i> ; <i>Unidad II</i> , <i>Subunidad I</i> ; etc.).
<b>OFT</b>	Explicitación del OFT involucrado, que, según sea el caso, puede ser tratado en cualquiera de los componentes de la nomenclatura del programa (Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividad o Evaluación).
<b>Tiempo estimado</b>	Cálculo aproximado del tiempo que demorará en aplicarse la ficha completa. Es de vital importancia, ya que, dependiendo del tipo de trayecto y de la amplitud de Contenidos, Aprendizajes Esperados y Actividades, la ficha puede abarcar una sola clase o varias semanas de trabajo.



<b>Primera columna izquierda</b>	
<b>Programa de Estudio</b>	Esta columna, en su despliegue como fila horizontal, permitirá asignar en cada casillero el correspondiente texto referido a los Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación, <b>tomados directamente del programa</b> respectivo.
<b>Texto de Estudio</b>	Esta columna, en su despliegue como fila horizontal, permite <b>asociar y reconocer</b> Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación, en relación al Texto de Estudio del subsector y del nivel que corresponda, <b>vinculando</b> dichos elementos entre el Texto de Estudio y el Programa que este informa.
<b>Otros Materiales</b>	Esta columna, en su despliegue como fila horizontal, permite <b>asociar e insertar</b> los propios materiales que cada docente haya desarrollado en su práctica pedagógica, o bien, <b>incorporar</b> aquellos materiales que el docente estime necesarios para el cabal cumplimiento del <b>trayecto de lectura</b> .
<b>Relación con otro subsector</b>	Esta columna, en su despliegue como fila horizontal, posibilita la <b>interconexión</b> con otro subsector, razón por la cual se pueden organizar actividades <b>conjuntas e integrativas</b> a nivel del liceo, de acuerdo a las necesidades, requerimientos y espacios de coincidencia (conceptual, histórica, funcional, etc.) de cada subsector.

Finalmente, las columnas 2, 3, 4 y 5, están asignadas a cada uno de los componentes de la nomenclatura de los Programas de Estudio. Debemos recordar que **no necesariamente** dichos componentes se presentarán siempre en el mismo orden, ya que según el **tipo de trayecto** seleccionado, estas columnas pueden **permutar** su secuencia base.

El nivel de **permutación** de los distintos componentes, así como la inclusión en la ficha metodológica de referencias al Texto de Estudio, a Otros



---

Materiales y - eventualmente - a otro Subsector, hace **virtualmente imposible que existan dos o más trayectos idénticos**, condición que salvaguarda la necesaria *flexibilidad pedagógica* que, tanto los propios programas como el Marco Curricular preconizan.

En este sentido, tanto las cifras parciales de cantidad de trayectos posibles por cada Programa/nivel, así como los demás factores pedagógicos involucrados (*Texto de Estudio, Otros Materiales, Otro Subsector*) en el proceso de enseñanza - aprendizaje, constituyen una vasta matriz didáctica de generación de micro-unidades, **proporcionada** por los mismos Programas de Estudio. De hecho en relación a esta ficha de ordenación de los trayectos de lectura, si los docentes así lo estimaran adecuado, bastaría con llenar solo los casilleros correspondientes al *Programa de Estudio*, sin necesidad de completar los casilleros restantes destinados al *Texto de Estudio, Otros Materiales* u *Otro Subsector*. Esta sola apropiación garantiza la existencia de **145.776** modos **posibles** de trabajar con los Programas de nuestro subsector. Por cierto, el enriquecimiento de la experiencia pedagógica consiste, precisamente, en ir introduciendo variaciones sobre esta matriz curricular común, para de este modo, aprovechar el carácter potencial (o estrictamente, virtual) de los Programas en las situaciones y contextos que así lo permitan.



## CONCLUSIONES

“Soy de un temperamento tan instructivo que no puedo dejar de informaros que todos los pueblos existentes – los inexistentes son malsanos – deben tener una estatua del inventor de los lados derecho e izquierdo y los de revés y anverso, distinción ésta que sólo los agujeros escurren”

**Papeles de Recienvenido,**  
Macedonio Fernández.

La idea central de esta tesis ha consistido en exponer la noción de **hipertexto** atendiendo a su historia, sus principales definiciones y características, así como su transferencia al campo de la pedagogía, y en particular, al área de la didáctica.

Para ello, esta transferencia ha sido ilustrada con los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación actualmente en uso en el sistema de educación pública de nuestro país, derivados del Marco Curricular y puestos en circulación en el contexto de la Reforma Educacional.

Tal como hemos observado, la disposición textual de estos documentos – los cuatro programas de Formación General, más los dos de Formación Diferenciada – ha sido organizada de acuerdo a la lógica hipertextual, con la finalidad de favorecer su tratamiento didáctico en aula, sobre todo, en cuanto a la **ruptura de la linealidad** en el desarrollo de los contenidos programáticos.

Precisamente a partir de esta característica de la estructura hipertextual, es decir, la *no linealidad*, es que surge el modelo de **apropiación curricular** que hemos presentado bajo la denominación de **trayectos de lectura**. Se trata de una apropiación metodológica, cuya principal finalidad es hacer operativo un modelo textual que obedece a un principio organizativo paradigmático, antes que sintagmático. En este sentido, la **ficha de programación** es la concreción material de una propuesta eminentemente didáctica, ya que los Programas han sido concebidos como *instrumentos de trabajo* o *textos de consulta* para la resolución de los problemas de enseñanza – aprendizaje que suponen las prácticas pedagógicas renovadas que ha impulsado la Reforma Educacional.

Tal como viéramos, los *trayectos de lectura* proponen **recorridos** o **formas de organización no lineales** de los componentes de la estructura textual



de los Programas de Estudio (*contenidos, aprendizajes esperados, actividades y evaluación*). El ejercicio del cálculo de permutaciones posibles, o el cálculo factorial, nos ha permitido visualizar la enorme potencialidad que reside en estos documentos. Por cierto, del total de combinaciones posibles que hemos estimado podían producirse, esto es **145.776**, habría que determinar con total exactitud **cuántas** son **válidas** o pertinentes desde un punto de vista pedagógico-didáctico. En el más pesimista de los escenarios, y suponiendo que tan sólo el 10% de ellas fueran realizables, estaríamos en presencia de **14.577** micro-unidades didácticas derivables de los Programas de Estudio. Esto significa, **14.577** modos distintos posibles de tratar los *contenidos, aprendizajes esperados, actividades y evaluaciones* presentados por los Programas.

Durante el transcurso del año 2002 se produjo una fuerte polémica a raíz del Proyecto SIES, que apuntaba a introducir importantes modificaciones en la pruebas de selección a las universidades, ya que su propósito era elaborar una batería de instrumentos de medición basados en la idea de **referencia curricular**, es decir, tomando al Marco Curricular como fuente de los *contenidos y habilidades* a medir, en lugar de plantear solo la medición de las *habilidades cognitivas* sin mayores vinculaciones con los contenidos vistos durante la Enseñanza Media, como era el modelo de medición utilizado en la antigua Prueba de Aptitud Académica. Uno de los principales argumentos esgrimidos por la derecha económica e ideológica – desde su vocería en el Centro de Estudios Públicos (CEP) y en El Mercurio – era la falta de garantía de la **libertad de enseñanza**, ya que según ellos, se estaría **obligando** a la totalidad de la educación nacional a regirse por un modelo curricular **rígido e impositivo**. Tal como hemos expuesto, este argumento carece de toda fundamentación sólida, ya que es posible ejercer la idea de libertad de enseñanza en una doble dirección: primero, por la posibilidad de plantear **apropiaciones curriculares** mediante la creación, adaptación o utilización de los Programas de Estudio; segundo, por la posibilidad de establecer **distintos recorridos o trayectos de lectura** de los Programas, cada uno de los cuales es potencialmente **diferente** de los demás. La diferencia – además – aumenta, en cuanto los docentes comienzan a introducir sus propios materiales en los *trayectos de lectura*, o a establecer relaciones de sentido con los *textos de estudio* entregados por las licitaciones públicas. De hecho, el actual sistema de licitaciones les permite a los docentes **elegir** con **cuál** texto de estudio desean trabajar. Es más, incluso a nivel del Marco Curricular como de los Programas de Estudio existen contenidos **para ser libremente llenados por los usuarios**, como es el caso de la lectura de textos literarios y no literarios, que están sugeridos sólo



---

**cuantitativamente**, pero sobre los cuales no hay ninguna restricción en cuanto al tipo, autor, tema o estilo (<sup>111</sup>).

Los *trayectos de lectura*, junto con la *ficha de programación* – por otra parte – son la materialización de las nociones o paradigmas pedagógicos que han dado forma a la actual propuesta curricular. La idea de un conocimiento **en construcción**, socialmente **compartido**, situado en determinadas coordenadas **espaciales** (o geográficas) y **temporales**, y cuya **significatividad** es el motor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye la plataforma conceptual desde la que se elabora este modelo de apropiación curricular. En efecto, la propuesta – metodológicamente hablando – permite trabajar con la totalidad de los Programas de Estudio así como sus vinculaciones con el Marco Curricular, de un modo integrativo, colaborativo y didácticamente pertinente, pues permite ir introduciendo **adaptaciones** y **modificaciones** que actúan como mecanismos de **retroalimentación curriculares**, según las diferentes realidades de aula en las que se apliquen.

Por su parte, y en un contexto ideológico mucho mayor, la caída de los **grandes relatos** o de los **metarrelatos** que ha traído aparejado el cambio paradigmático que representa la **posmodernidad**, manifiesta su presencia también a través de la **discontinuidad monológica** que produce el Marco Curricular vigente. Lejos de un modelo **hegemónico** y **centralmente establecido**, se busca flexibilizar al máximo las modalidades de tratamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La noción de **diálogo** que permea el actual currículum supone la intervención de **varias voces**, antes que **una sola**. Metafóricamente hablando, aquí también nos encontramos con la idea de un **hipertexto**, ya que cada **voz participante** representaría uno de los textos que son puestos en circulación mediante este procedimiento. Podemos decir entonces, que nuestro actual currículum es **polifónico**. Demás está indicar que se trata de una de las condiciones básicas para el ejercicio pleno de una democracia en el mejor sentido de la

---

<sup>111</sup> Cfr. **Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios**, 1998, pp. 40-57. Para I Año Medio, ver OF 6; para literatura, CMO 1 y 2. En II Año Medio, OF 6, 7 y 8; para literatura, CMO 1 y 2. En III Año Medio, OF 5, 6 y 7; para literatura, CMO 1 y 3. En IV Año Medio, OF 5 y 8; para literatura, CMO 1, 2 y 3. Igual situación se produce en los Programas de Estudio, con la diferencia que se incluye un listado final de obras sugeridas, varias de las cuales han sido tomadas como ejemplos que ilustran el tratamiento didáctico de los contenidos. Tal como se explicita en el Marco Curricular y en los Programas de Estudio, estos textos son **sugeridos** y no **impuestos**, pudiendo los docentes o los propios establecimientos mediante sus proyectos educativos institucionales, precisar cuáles son los textos que mejor sirven a los contenidos a revisar.



palabra, es decir, no excluyente, abierta al diálogo, flexible y orgánicamente funcional (<sup>112</sup>).

Ahora bien, como los Programas de Estudio son la materialización didáctica del Marco Curricular, esto es, la concreción de los modelos y paradigmas pedagógicos que dan forma tanto a su estructura textual como a su estructura de contenidos, estamos en presencia de un conjunto de documentos que podríamos clasificar como **hipertextos pasivos**, ya que, si bien es cierto, declaran en algunas ocasiones de forma explícita las relaciones de vinculación entre ciertos bloques de contenidos o temas, su **carácter impreso** los **limita** a un uso **analógico**, donde se mantienen ciertas disposiciones lineales para su **manipulación, revisión y utilización**.

El siguiente paso a abordar – y en un trabajo que evidentemente excede los límites de la presente tesis – sería su transformación en **documentos electrónicos**, esto es, su conversión a **hipertextos activos**, en los que estuvieran en funcionamiento no solo los *vínculos* pre-establecidos en los Programas, sino la totalidad de su estructura. Esto significaría contar con un conjunto de textos bajo formato hipertextual que podrían ser presentados **en línea**, en alguno de los portales de educación para ello creados, o como una página asociada al portal del propio MINEDUC (<sup>113</sup>).

<sup>112</sup> “(...) Si se mira para atrás en la historia de las reformas, se advierte que el concepto de *reforma* ha estado siempre ligado a cambios estructurales – como fue la prolongación de la educación básica y el aumento de la obligatoriedad escolar o a cambios en los planes y programas de estudio -, en los que el actor fundamental ha sido el Estado central (...) Estas nuevas reformas son pedagógicas, requieren cambiar las formas de enseñar y aprender para asegurar a todos (y no meramente a las elites) los aprendizajes requeridos por las nuevas formas de vivir y producir en sociedades intensivas en el uso de *conocimientos e informaciones*. Esto es lo fundamental y no puede lograrse de una vez y para todos desde el centro del sistema, sino que debe construirse molecularmente escuela por escuela y liceo por liceo. Por primera vez el foco de una reforma de la educación está puesto en la escuela y en el liceo y en lo que allí ocurre; su efectividad está en las manos de los profesores y profesoras que laboran en esas instituciones educativas. Por tanto, las escuelas son el lugar de realización de estas nuevas reformas educativas; su efectividad depende fundamentalmente del buen funcionamiento y de la capacidad de las instituciones escolares para asegurar la buena enseñanza y el aprendizaje de todos (...) De nuevo fue el concepto de descentralización pedagógica el llamado a expresar operativa y estratégicamente esta idea. La descentralización pedagógica es básicamente esto: la transferencia de crecientes niveles de responsabilidad y autonomía a los docentes y a los establecimientos educacionales para que lo substancial de las reformas se juegue a nivel de la relación pedagógica concreta que las distintas instituciones educativas establecen con grupos particulares de niños, niñas y jóvenes” (García-Huidobro, Sotomayor, 2003:258-259).

<sup>113</sup> “Otra gran iniciativa nacional de DPC (Desarrollo Profesional Continuo) fue conducida por Enlaces al promocionar el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en educación. Estos cursos fueron organizados para 20 profesores por colegio, en un período de 2 años. Los talleres se realizaron a través de 24 universidades. Los profesores tenían que ser capacitados en el uso de plataformas básicas de información y en el uso de software educacional específico. La disponibilidad de esta tecnología ofrece un recurso claro a profesores de pequeñas escuelas rurales y es un recurso de apoyo para refrescar el conocimiento de las materias de los profesores. Existen también materiales en el paquete básico de software ofrecido con esta tecnología que apoya la enseñanza tradicional. En establecimientos urbanos más grandes, los laboratorios de computación generalmente tienen un profesor de tecnología asignado. Hasta ahora, el 76% del cuerpo docente se ha beneficiado con la capacitación en TICs bajo auspicios de Enlaces. **Sería deseable que el sitio web mantenido por Enlaces ([www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl))**



La **presentación** de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación en su formato de hipertextos activos, sin embargo, supone una serie de condiciones necesarias para el correcto funcionamiento de este **sistema**. Tales condiciones pueden ser enumeradas del siguiente modo:

1. **Establecimiento previo de los trayectos de lectura susceptibles de ser implementados:** Los *trayectos de lectura* deben ser establecidos **previamente**, ya que del total posible (145.776) algunos de ellos **no serán viables** en tanto no guardarán la necesaria coherencia pedagógica. Si bien es cierto, y tal como hemos visto, no existe una relación de **uno a uno** entre los Contenidos y los Aprendizajes Esperados, ello no implica que sea posible trabajar **todos** los Contenidos con **todos** los Aprendizajes Esperados. Antes bien, en el cumplimiento del cruce pedagógico de los énfasis presentes en los Contenidos y los Aprendizajes Esperados (conceptual, procedimental y/o actitudinal/valórico), la traducción de ellos en Actividades Genéricas determinará el tipo y condición de actividad a realizar, así como sus variaciones en el orden de los Ejemplos de Actividad, y, consecuentemente, la correspondiente Evaluación de dicha actividad. Esto implica el desarrollo de un segundo proyecto de investigación, que puede emerger del presente trabajo, y que debería orientarse a un proyecto de *desarrollo de un software* capaz de almacenar y administrar una base de datos organizada con la información curricular proveniente del Marco Curricular y de los Programas de Estudio.
2. **Identificación de los vínculos presentes en las *lexías* de los Programas de Estudio:** La existencia de la condición anterior nos coloca en el ejercicio de **identificar** los **vínculos** que serán activados en los Programas de Estudio para su formato hipertextual. Algunos de estos *vínculos* ya son claramente reconocibles a partir del análisis de la estructura y nomenclatura de los Programas. Ellos son las partes constitutivas centrales de la estructura de los Programas, tales como los cuatro componentes de las Unidades y/o Subunidades: *Contenidos, Aprendizajes Esperados, Actividades y Evaluación*. De igual modo, las secciones textuales correspondientes a la *Presentación*, división en *Unidades y Subunidades*, así como el cuadro de *Distribución Temporal*, las *Indicaciones al Docente* que acompañan cada *Ejemplo de Actividad*,

---

expandiera la sección que estimula a los profesores a intercambiar planes de clases e ideas innovadoras” (OCDE, 2004:150 – destacados míos).

---





las *Introducciones* de las Unidades o Subunidades (cuando las hubiera), los *Anexos*, *Bibliografía*, *Repertorio Sugerido de Obras Literarias*, *Repertorio de Recursos En Línea* y, obviamente, los *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*, **deben ser incorporados** al diseño hipertextual completo, pues proporcionan los restantes **elementos del sistema** que lo configuran como tal. Existen, además, todos aquellos *vínculos* explícitamente declarados en las Indicaciones al Docente de los Ejemplos de Actividad, en los que se sugieren relaciones en el tratamiento del Contenido o del Aprendizaje Esperado que **interconectan** las Unidades o Subunidades que conforman el respectivo programa. Estas relaciones fueron incrementándose en la medida que se avanzaba en la producción de los Programas de Estudio. De esta manera, en el Programa de IV Año Medio (FG) encontramos una cifra mucho mayor de relaciones explícitas que en el Programa de I Año Medio (FG). Por último, la constitución de los trayectos de lectura implica la **identificación de todos los otros vínculos** susceptibles de ser activados bajo el principio de la coherencia pedagógica que limita el trayecto a una transferencia efectiva en sala de clases.

3. **Diseño de unidades didácticas:** Los *trayectos de lectura* pueden ser considerados **microunidades didácticas**. Ello, en tanto consideran en su conformación la totalidad de los componentes de la nomenclatura de los Programas. Sin embargo, desde el punto de vista de la constitución de una **unidad didáctica**, se hace necesario **vincular activamente tres o más trayectos de lectura**, de modo tal de garantizar la inclusión de todos los ejes temáticos de los Programas. Es decir, podríamos considerar a los *trayectos* como los componentes **basales** de las unidades didácticas. Esto sucede en la medida en que **un** trayecto de lectura solo puede organizarse a partir de **un** Contenido, el cual, evidentemente, representará a **uno** de los **tres** ejes temáticos presentes en los programas (lengua castellana, literatura o medios de comunicación). Por lo tanto, para producir el efecto integrativo inherente a los programas en su dimensión **holística** a una escala curricular más amplia, se requiere incorporar **relaciones cruzadas entre los tres ejes temáticos**. Dicho de otro modo, el **conjunto mínimo** de trayectos que pueden ser considerados para la construcción de una unidad didáctica es de **tres**, en tanto cada uno de ellos puede abordar los respectivos ejes temáticos. En el Anexo 5 se encuentra un ejemplo de diseño de una unidad didáctica organizada



bajo este formato (<sup>114</sup>). En síntesis, la **activación hipertextual** de los Programas de Estudio no solo debería considerar la **producción** de los *trayectos de lectura*, sino, además, la **generación** de **unidades didácticas** basadas en los trayectos. Esta **función** del *software* permitiría que los docentes **crearan** sus **propias unidades didácticas**, basadas en los Programas de Estudio, es decir, haría **efectivo y real** el propósito del Mineduc en lo concerniente a la **apropiación curricular del Marco y de los Programas de Estudio** por parte de los docentes, a la vez que **ilustraría** un mecanismo **sinérgico** (<sup>115</sup>) de **desarrollo curricular**.

4. **Desarrollo curricular:** La idea del **desarrollo curricular** aparece como la **resultante natural** del proceso de construcción del currículum. Una vez finalizada la etapa histórica de **producción** del Marco Curricular y los Programas de Estudio, le suceden los requerimientos del **uso** e **implementación** de estos documentos. Para ello, el Mineduc puso en operación varios componentes ministeriales, entre los que se cuenta al Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), cuya principal misión era **capacitar** a los docentes en el **conocimiento** y **uso** de los nuevos Programas de Estudio de todos los subsectores. Esta fase finalizó con la dictación del último curso PPF en enero del 2003, correspondiente al Programa Diferenciado de IV Año Medio. En procura de mantener y profundizar esta iniciativa, a mediados del 2002 se crea el **Programa de Apropiación Curricular** (PAC), con la participación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Mineduc; dicho programa tiene por objetivo central **augmentar la masa crítica** de docentes que conozcan y usen **apropiadamente** los actuales Programas de Estudio y el Marco Curricular. Los cursos PAC ya cuentan con una aplicación en el 2003 y se encuentra en curso la segunda convocatoria en el 2004. Del mismo modo, aparecen instancias alternativas de **difusión** del Marco

---

<sup>114</sup> Estas unidades se encuentran actualmente en su fase de investigación-acción, ya que están siendo utilizadas en el **Programa de Apropiación Curricular** que lleva a cabo el Equipo de Lenguaje y Comunicación del Programa de Educación Continua para el Magisterio, dependiente de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, y que ya cuenta con dos aplicaciones, fase 2003 y fase 2004. Por lo tanto, ya se cuenta con cierta evidencia empírica sobre este modelo didáctico, que se basa en la modalidad de **diseño curricular** derivada de los mismos Programas de Estudio.

<sup>115</sup> “Un sistema sinérgico es no-lineal. En un sistema sinérgico, la *suma* previamente dividida de *inputs* produce un *output* mayor o diferente que la *suma* separada de sus partes” (**Principia Cybernetica Web. Web Dictionary of Cybernetics and Systems**, [http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/SYNERG\\_SYNER.html](http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/SYNERG_SYNER.html)). Ver glosario en el Anexo 1, donde se encuentra el texto en su versión original en inglés.



Curricular y los Programas, con el **auspicio** del Mineduc, tales como el portal educativo [www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl), de la Fundación Chile, o bien portales del mundo privado, como el de la Fundación Telefónica y Terra (Educared: <http://www.educared.cl/>). Sin embargo, en **ninguno** de estos *sitios* se está trabajando desde la perspectiva de la organización hipertextual de los Programas de Estudio, lo que resulta altamente **contradictorio** con el espíritu con que fueron creados y, lo que es más grave aún, generando **ruido** al interior del sistema educacional, en tanto estos sitios presentan modalidades de trabajo que no son coincidentes con los modelos pedagógicos y didácticos que sustentan al Marco Curricular y a los Programas de Estudio. Ciertamente no existe un **modelo único y unificado** de apropiación curricular, pero, al mismo tiempo, hay propuestas que guardan un grado de mayor proximidad y concordancia con los presupuestos de la Reforma Educacional. De hecho, la propuesta aquí presentada resulta más **coherente, articulada y sistemática** que muchas de las actuales en circulación (<sup>116</sup>).

5. **Diseño curricular asistido:** Si una de las funciones principales del Marco Curricular y de los Programas de Estudio es, precisamente, su uso y aplicación óptima por parte de los docentes, una **plataforma** (<sup>117</sup>) apropiada debería proporcionar la asistencia necesaria a los usuarios, de modo tal de permitirles producir, indistintamente según sus requerimientos, trayectos o unidades didácticas. Esto es, el *software* resultante debe ser capaz de presentar la función *heurística* propia de los Programas en una modalidad en la que sea posible generar *trayectos* o *unidades* didácticas. Es decir, el *software*, en su *interfaz gráfica*, haría posible que los docentes **produjeran** trayectos de lectura o unidades didácticas, utilizando un conjunto de funciones específicamente desarrolladas para esta aplicación (<sup>118</sup>). En la

---

<sup>116</sup> En efecto, en el mismo portal de educarchile, o en el portal Mineduc, se pueden revisar los **sitios asociados**, para comprobar que en ninguno de ellos se está utilizando una propuesta didáctica que incorpore las variables que aquí hemos expuesto.

<sup>117</sup> Se trata de un tipo específico de *hardware*, el cual puede estar – además – referido a alguna combinación específica de *hardware* y *sistema operativo*. Se utiliza, también, para referirse a algún tipo de actividad propia de un *software* de soporte. (Cfr. <http://foldoc.doc.ic.ac.uk/foldoc/foldoc.cgi?platform>).

<sup>118</sup> “El apoyo continuo a los profesores debería alejarse de las formas generales de perfeccionamiento que han caracterizado a los talleres docentes en el pasado reciente en Chile, hacia formas de apoyo más específicas y más estructuradas para desarrollar pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar habilidades para enseñar dichos contenidos a sus alumnos. En un corto plazo, se debe dar apoyo intensivo para enseñar lectura y escritura en educación básica. Una forma de realizar esto sería aprovechar las reformas que se han implementado en el aula en forma exitosa. Por ejemplo, **sería posible desarrollar lecciones de alta calidad en lenguaje y matemáticas adaptadas al currículum chileno, para ser distribuidas en CD o a través de la página**



---

actualidad, la autonomía de los sistemas de representación icónicos (tal como en la mayoría del software de Microsoft, por ejemplo), permite *manejar* el software solo con hacer *click* en el ícono respectivo, sin que se haga necesario *escribir el comando*, como en los antiguos programas computacionales.

6. **Función de diseño curricular *aleatorio*:** Del mismo modo que en el punto anterior, la *plataforma* o *software*, debería incluir no sólo la función de diseño asistido, sino también una modalidad de generación *aleatoria* de trayectos. O sea, el *software* debe tener la capacidad instalada de producir *trayectos* coherentemente organizados, de acuerdo a las distintas *lexias* que componen los Programas. Por lo tanto, al *pinchar* un contenido, aprendizaje esperado, actividad o evaluación con *zona sensible*, el software debería presentar un trayecto organizado completo. Esto permite producir combinaciones distintas según cada tipo de trayecto, pero más relevante aún, permite organizar unidades didácticas basadas en la permutación y combinación de los componentes de la nomenclatura de los Programas, que es una de las finalidades de su uso actual en formato impreso más difíciles de lograr en virtud de su desarrollo y aplicación lineal analógica, propia de los textos de este formato.
  
7. **Generación de banco(s) de dato(s):** El uso y participación de los docentes en esta plataforma permitiría, rápidamente, generar un banco de datos con los *trayectos* y *unidades* que los propios docentes han ido creando, ya sea bajo la función de diseño asistido, o bajo la función de diseño aleatorio. Este banco de datos se constituiría en un registro empírico de aplicaciones, susceptible de ser consultado y compartido entre los usuarios del sistema, además de levantarse como un registro actualizado y permanente de las prácticas pedagógicas en aula a lo largo de todo Chile.
  
- 7.1. **Banco de datos de trayectos de lectura:** Indistintamente cual sea la función generadora de los trayectos (asistida o aleatoria), la totalidad de los trayectos producidos pueden ser registrados en un banco de datos, organizados por las distintas entradas que pueden

---

**web del Ministerio** (...) Con el fin de ayudar a los profesores a usar habilidades computacionales para integrar las TIC en prácticas curriculares, Enlaces debería enfatizar una orientación más específica, proporcionar ejemplos de buenas prácticas y organizar talleres activos sobre estas aplicaciones” (OCDE, 2004:160 – destacados míos).

---



activarse: por *tipo* de trayecto, por *clase* de componente de los Programas (*contenidos, aprendizajes esperados, actividades, evaluación*), por nivel (I, II, III o IV año medio), por *modalidad* del Programa (Formación General, Formación Diferenciada), por *Unidad* o *Subunidad* de los Programas, por referencia *temática* (lengua castellana, literatura, medios de comunicación), por relación con otro(s) subsector(es), por inclusión de *materiales pedagógicos* propuestos por cada docente, etc.

- 7.2. **Banco de datos de unidades didácticas:** Al igual que en el punto anterior, las *unidades didácticas* también pueden organizarse bajo los mismos parámetros. Sin embargo, en tanto las unidades didácticas suponen un desarrollo más acabado que los trayectos, pueden incorporarse otras variables, tales como *resultados* de la *aplicación* de la unidad, en cuanto a las *dificultades* y/o *logros* de su puesta en práctica, tipo de establecimiento en la que se aplica, características del curso o nivel en el que se trabaja, modalidades de evaluación utilizadas, etc.
- 7.3. **Banco de datos de instrumentos de evaluación:** Así como es posible incluir datos sobre la *aplicación* de los trayectos y/o las unidades didácticas, también pueden incorporarse distintas modalidades de evaluación, según la finalidad específica que esta vaya a cumplir. Cabe recordar que los Programas de Estudio entregan los *criterios cualitativos* sobre los que se articula la evaluación de las actividades, centradas en la obtención de un *aprendizaje esperado*. Por lo tanto, los docentes están en condiciones de crear sus propios instrumentos de evaluación a partir de estos criterios. Este banco de datos, asociado a alguno de los anteriores, o segregado como un banco independiente, puede convertirse en un registro en línea de los distintos instrumentos de evaluación susceptibles de derivar desde los Programas. De esta manera, y *grosso modo*, sería posible distinguir – al menos – tres niveles o clases distintas de evaluaciones posibles: instrumentos para sala de clases, instrumentos tipo SIMCE (<sup>119</sup>), e instrumentos tipo PSU.

---

<sup>119</sup> “Los docentes han enfrentado limitaciones para dar al SIMCE el uso educativo que se espera (...) En primer término, los profesores consideraron inicialmente al SIMCE (en los 80 e inicios de los 90) como un ejercicio externo de control y mostraron cierta desconfianza hacia la evaluación (lógica de aplicación externa, desconocimiento de las preguntas, etc.). En segundo lugar, no se debe olvidar que el SIMCE sólo incumbe a una fracción de los profesores (lenguaje y matemática, y a veces ciencias), por lo tanto, sobre ellos recae inicialmente la responsabilidad y no es



- 7.3.1. **Banco de datos de instrumentos de evaluación para sala de clases:** Como una categoría específica dentro de los instrumentos de evaluación, aquellos dirigidos a cuantificar o calificar el logro de aprendizajes en sala de clases constituyen una de las necesidades más urgentes e inmediatas para los docentes. Al existir la posibilidad de consultar en línea, o a través de un *software*, una base de datos de estas características, se genera un espacio de *transferencia* de experiencias pedagógicas orientadas en esta dirección.
- 7.3.2. **Banco de datos de instrumentos de evaluación tipo SIMCE:** Posiblemente se trata de uno de los *indicadores* del sistema educativo más consultado por los docentes, así como por los padres y apoderados, y todos aquellos actores vinculados a la educación. Al existir la posibilidad de generar instrumentos de evaluación para sala de clases, también se puede implementar un banco de datos de preguntas tipo SIMCE, referidas a los núcleos temáticos del Marco Curricular, ya sea en su versión de Enseñanza Básica (para 4º y 8º año básico) o bien en Enseñanza Media (II año medio). Estas preguntas pueden ser *creadas* por los docentes a través de un *modelo de generación de ítems*, o bien, pueden ser suministradas por el propio SIMCE, en tanto entidad encargada de la administración de este tipo de pruebas (<sup>120</sup>).

---

fácil que los directivos conviertan este tema en una preocupación del conjunto del cuerpo docente. En tercer lugar, los informes con que el SIMCE entrega sus resultados no han sido generalmente herramientas suficientemente amigables para la evaluación y mejoramiento de las prácticas de aula. Sólo en los últimos años se ha puesto más cuidado en que los reportes a las escuelas ayuden a los docentes a su trabajo pedagógico, pero este esfuerzo encuentra algunas limitaciones importantes (...) No existen estudios acuciosos sobre el uso efectivo del SIMCE por los profesores. Según una encuesta reciente (...) ante la pregunta “¿qué importancia le asigna usted al SIMCE para realizar acciones de mejoramiento de los aprendizajes en el establecimiento?”, sólo el 14% de los profesores afirmó que le asigna mucha importancia, mientras el 40% manifestó que le asigna poca o ninguna importancia al SIMCE para dicho propósito. Según la encuesta del SIMCE 2001 a directores de liceos, sólo el 28% de ellos dijo que en su establecimiento se plantean metas respecto al SIMCE, en contraste con metas sobre conocimientos 80%, repitencia 53% y deserción 50%. (...) Con todo, el SIMCE se ha convertido en una presión fáctica hacia las escuelas, tanto por los incentivos y programas de la Reforma, como por incentivos de los sostenedores y una cierta fracción de apoderados que lo usan como criterio de elección. Muchas escuelas se promocionan hacia la comunidad por sus resultados en el SIMCE” (OCDE, 2004:93).

<sup>120</sup> “Mientras mayor es la sofisticación metodológica del SIMCE, menos comprensible es para los profesores. El avance en la robustez métrica del SIMCE debe ir acompañado de un incremento equivalente en la comprensibilidad de sus instrumentos y resultados, junto a la capacitación y apoyo para que los docentes hagan de la información que produce el sistema evaluativo, un apoyo clave al mejoramiento de su enseñanza. Este es tal vez el desafío principal en la etapa presente. En los SIMCE 2000, 2001 y 2002 se ha avanzado bastante en esta dirección, pero es hora de



### 7.3.3. **Banco de datos de instrumentos de evaluación tipo PSU:**

Tan importante como el SIMCE resulta ser el sistema de pruebas de ingreso a la educación superior. En una etapa, además, en la que se está produciendo la transición del modelo de Prueba de Aptitud Académica a otro, la inclusión de preguntas tipo PSU puede contribuir a la disminución del grado de incertidumbre y ansiedad observable en el sistema educacional a raíz de la implementación de esta nueva modalidad evaluativa. Del mismo modo que en el caso del SIMCE, las preguntas tipo PSU pueden ser generadas por un grupo de expertos en la materia, o bien, los modelos de generación de ítemes asociados a dominios y dependientes de los núcleos temáticos del Marco Curricular, pueden ser dispuestos en línea, de modo tal de transparentar al sistema la metodología sobre la que se estructura esta nueva batería de pruebas.

### 7.4. **Banco de datos de materiales pedagógicos asociados:** Una de las entradas de la *Ficha de Programación de Trayectos*, corresponde a los materiales pedagógicos que los docentes quieran incorporar al respectivo trayecto. Estos materiales pueden ser pre-existentes, ya que los docentes – por lo general – mantienen un *corpus* de autores y textos de su preferencia, así como también de actividades, o bien pueden ser creados *ex professo* para el trayecto en cuestión. Cualquiera que sea la modalidad elegida, un banco de datos de estas características permitiría transferir prácticas pedagógicas

---

pensar en medidas más radicales que el curso incremental de desarrollo seguido hasta ahora en este ámbito (...) En términos generales la gran pregunta es: ¿Cuál es el mecanismo o modo más eficiente para lograr que un sistema de medición de la calidad sea también una palanca de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes? El más importante de los temas para el Ministerio de Educación respecto a su sistema evaluativo de aprendizajes, es el planteado por el paso de un instrumento de alto uso y utilidad para las políticas a nivel de sistema, a un instrumento de alto uso por el profesorado en su práctica de evaluación del trabajo de los alumnos y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. (...) La pregunta clave aquí es: ¿Cómo hacer del sistema de evaluación de resultados de aprendizaje una palanca de desarrollo profesional docente? ¿Cómo hacer para que la información que produce sea de directo uso por los docentes para la mejora de sus prácticas de enseñanza? Se ha señalado que ni docentes ni alumnos se hacen cargo de los resultados de aprendizaje y que lo que se necesita es incrementar las consecuencias de las mediciones para docentes y/o alumnos, de modo que haya mayor motivación para elevar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje (...) Una segunda pregunta clave del presente dice relación con qué medir. ¿Son los resultados de aprendizaje indicadores completos y suficientes si se quiere tener una visión integral de la calidad educativa? ¿No se está acaso tomando una parte por el todo? ¿Son los resultados de aprendizaje una fotografía exhaustiva de la calidad o se necesita considerar otros indicadores? Si es así, entonces una medición de la calidad requiere ser complementada por evidencia sobre calidad no sólo sobre resultados de aprendizaje, sino también sobre coberturas, equidad, condiciones contextuales para aprender, prácticas docentes y oportunidades de aprendizaje” (OCDE, 2004:94-95).



---

exitosas y probadas a los distintos actores del sistema, así como también conocer cuáles son las estrategias y tácticas que los docentes utilizan para el tratamiento de los distintos núcleos temáticos de los Programas.

- 7.5. **Banco de datos de usuarios del sistema:** Como una resultante *secundaria* de estas aplicaciones, también es posible organizar un banco de datos de los docentes que están utilizando el sistema. Este banco de datos debería ser de acceso permitido a los mismos usuarios, a fin de que se establezcan las redes de conexión directa entre los interesados en el trabajo de utilización de los programas de Estudio. Ya existen, en este minuto, ciertas redes en funcionamiento, tal como la Red de maestros de Maestros (en [http://www.mineduc.cl/destacados\\_web/maestros/index.htm](http://www.mineduc.cl/destacados_web/maestros/index.htm)), las cuales pueden ser aprovechadas como una experiencia de intercambio de información y transferencia de acciones pedagógicas exitosas, ya que la constituyen docentes adscritos al proceso de Acreditación de Excelencia Pedagógica (AEP).
8. **Transferencia del modelo al interior del sistema educativo:** El término *transferencia* ha sido insistentemente utilizado en estas conclusiones. Ello obedece a la necesidad de aumentar la *masa crítica* de usuarios expertos en el Marco Curricular y en los Programas de Estudio. En el actual contexto universitario nacional no se cuenta con centros de formación inicial que trabajen las pedagogías en términos de una alineación metodológica o conceptual de acuerdo a los supuestos de la Reforma. Por lo tanto, la transmisión de las experiencias acumuladas mediante estos procedimientos podría contribuir a la generación de redes locales o nacionales que trabajaran en esta dirección.
9. **Seguimiento en línea:** Uno de los desafíos que supone la Reforma Educacional es la **evaluación** permanente de los distintos actores y ámbitos que la componen. En este escenario, el **seguimiento en línea**, esto es, a través de los mecanismos de redes computacionales, permitiría acceder a información en **tiempo real** sobre los múltiples factores que intervienen en el proceso. Este seguimiento podría estar expresado en *tipos de prácticas pedagógicas, evaluaciones de los estudiantes, evaluaciones de los docentes, experiencias pedagógicas*





---

*exitosas, problemas de implementación curricular, resultados de evaluaciones por establecimiento, comuna o región, etc.*

10. **Clonación del modelo para otros subsectores:** La puesta en marcha de este modelo podría ser tomada como base de comparación para otros subsectores. Si bien es cierto, los cambios curriculares en Lenguaje y Comunicación parecen ser los más radicales en relación al tratamiento tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, tampoco es menos cierto que en cada subsector se han introducido importantes y significativas modificaciones curriculares. Sin embargo, la operatividad no lineal del currículum presenta limitaciones naturales en algunas materias, tales como en matemática, ciencias o historia, en las que el **orden sucesivo** de algunos contenidos forma parte del desarrollo coherente y sistemático de dichos campos de estudio. Por consiguiente, habría que revisar cuidadosamente cuáles de los subsectores podrían *clonar* el modelo aquí propuesto.
  
11. **Macro-Sistema curricular:** En el supuesto que existiera más de un subsector cuya estructura fuera posible de representar de acuerdo al modelo expuesto (como podría ser el caso de Filosofía y Psicología, Artes Visuales, Artes Musicales, Religión, Idioma Extranjero, por ejemplo), estaríamos en condiciones de **hipervincular** tales subsectores, produciendo un **macro-sistema curricular**. La idea de la integración de saberes interdisciplinarios contribuiría a la formación de un sistema curricular altamente cohesionado, y que permitiría la generación de otras condiciones pedagógicas para el tratamiento de los contenidos y el logro de los objetivos fijados por el Marco Curricular.

Finalmente, las propuestas emanadas en estas Conclusiones pueden ser entendidas como la extensión *natural* de un proceso que ha buscado centrarse en los procedimientos de apropiación curricular más idóneos y concordantes con las nociones que informan el actual currículum. El desarrollo posterior de estas ideas demandará la participación de más docentes, técnicos y profesionales relacionados con el área de la educación que los esfuerzos particulares de un solo individuo.



## Anexos



## Anexo 1

### Algunos tópicos coincidentes entre la postmodernidad y el concepto de hipertexto

Tal como se explicaba en el capítulo 1, existen una serie de puntos de contacto entre la noción de hipertexto y la discusión originada a partir de la postmodernidad.

Sucintamente, algunas de estas coincidencias pueden ser expresadas en el siguiente cuadro comparativo (<sup>121</sup>):

#### Postmodernidad

“Un modelo para la relación del texto poscrítico con su objeto de estudio (...) es el del parásito con el anfitrión. (...) Miller, refiriéndose a los deconstruccionistas en unas conferencias sobre los *límites del pluralismo*, presentó una refutación a la afirmación de Wayne Booth (... <y> Abrams) de que *la lectura deconstruccionista de una obra dada es pura y simplemente parasitaria con respecto a la lectura obvia o unívoca*. Dado que Derrida describe la gramatología como una *economía parasitaria*, puede que este término no sea tan *hiriente* como pretendían Booth y Abrams. La respuesta de Miller consiste en problematizar el significado de *parásito*: *¿Qué sucede cuando un ensayo crítico extrae un pasaje y lo cita? ¿Es esto diferente a una cita, eco o alusión dentro de un poema? ¿Es la cita un parásito extraño dentro del cuerpo de su anfitrión, el texto principal, o bien ocurre al revés, el texto interpretativo es el parásito que rodea y estrangula a la cita que es su anfitrión?* La cuestión se complica en el caso de la poscrítica, que lleva la cita a su límite, el collage” (Ulmer, 1988:149).

#### Hipertexto

“La presencia virtual de otros textos y autores presenta una enorme contribución a las nuevas y radicales concepciones hipertextuales de autoría, derechos de autor y colaboración. En un entorno hipertextual, todos los escritos son escritos en colaboración, y ello de dos maneras. El primer elemento de la colaboración aparece al compararse los papeles de escritor y lector, ya que el lector activo colabora necesariamente con el autor para producir un texto a través de las opciones que escoge. El segundo aspecto de esta colaboración se manifiesta cuando se compara al escritor con otros escritores, es decir, el que está escribiendo *ahora* con la presencia virtual de todos los escritores *en el sistema* que escribieron *antes* y cuyos escritos todavía permanecen” (Landow, 1995:116).

<sup>121</sup> La enumeración (ni *exhaustiva* ni *sistemática*) de características de la postmodernidad está basada en los siguientes autores: Ulmer (1988:125-164), Fokkema (1987:233-241), Hassan (1987:17-39) y Szegedy-Maszák (1987:41-57). Ver datos completos en la Bibliografía.



“(…) *Indeterminacy*, or rather, indeterminacies. These include all manner of ambiguities, ruptures, displacement, affecting knowledge and society. We may think of Heisenberg’s principle of uncertainty, Gödel proof of incompleteness, Kuhn’s paradigms and Feyerabend’s dadaism of science (...) Harold Rosenberg’s anxious art object, de-defined (...) Bakhtin’s dialogic imagination, Bloom’s misprisions, de Man’s allegorical readings, Fish’s affective stylistics, Holland’s transactive analysis (...) Bleich’s subjective criticism, to the last fashionable *aporia* or unrecorded time, we undecide, relativize. Indeterminacies pervade our actions, ideas, interpretations; they constitute our world” (Hassan, 1987:18-19).

“(…) *Fragmentation*. Indeterminacy often follows from fragmentation. The postmodernist only disconnects; fragments are all he pretends to trust. His ultimate approbrium is *totalization*, and synthesis whatever, social, epistemic, even poetic. Hence his preference for montage, collage, the found or cut-up literary object, for paratactical over hypotactical forms, metonymy over metaphor, schizophrenia over paranoia. Hence, too, his recourse to paradox, paralogy, parabasis, paracriticism, the openness of brokenness, unjustified margins” (Hassan, 1987:19).

“El hipertexto insiste en que lo marginal tiene mucho que ofrecer y no sólo porque redefine el centro al no entregar la centralidad a ninguna lexia, que sólo la ocupa mientras está a la vista del lector. En hipertexto, el centro, así como la belleza y la relevancia, se encuentran en la mente del que contempla. (...) en hipertexto el centro sólo existe como objeto de evanescencia. Como cabe esperar de un medio de comunicación que cambia nuestras relaciones con la información, los pensamientos y nosotros mismos de una forma tan drástica, la evanescencia de este centro (en migración perpetua) es más una premisa que un motivo de queja o de burla. Es simplemente la condición según la cual, o en la cual, pensamos, comunicamos o registramos pensamientos y expresiones en el dominio hipertextual” (Landow, 1995:93).

“(…) no es únicamente nuestro convivir con la realidad física del libro la que motiva que se asocie el hipertexto con una red de fragmentos. Se trata (...) de una perspectiva filosófica, de un modo de vivir e interpretar nuestra realidad desde el discurso de la modernidad. Desde el campo de la lingüística, el texto impreso es también una serie de hipotaxis y parataxis; es decir, frases (fragmentos) unidos en relación subordinada o coordinada. La crítica posmoderna ha demostrado igualmente el sentido fragmentario de todo texto desde la visión *holista* que proyecta la modernidad. No es, por tanto, la posible calidad de *fragmento* la que individualiza al hipertexto. Se trata, de nuevo, de la perplejidad ante un nuevo paradigma, ante un nuevo modo de ver la realidad, ante la posición privilegiada que ahora adquiere el lector” (Gómez-Martínez, en <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/go-mez/index.htm>).



“(…) *Decanonization*. In the largest sense, this applies to all canons, all conventions of authority (...) from the *death of god* to the *death of author* and *death of father*, from the derision of authority to revision of the curriculum, we decanonize culture, demystify knowledge, deconstruct the languages of power, desire, deceit (...)” (Hassan, 1987:19).

“(…) *Self-less-ness*. Postmodernism vacates the traditional self, simulating self-effacement – a fake flatness, without inside/outside – or its opposite, self-multiplication, self-reflection. Critics have noted the *loss of self* in modern literature (...); but it was originally Nietzsche who (...) declared the *subject only a fiction* (...) This determinates the *deep* romantic ego, which postmodernism suppresses or disperses, and sometimes tries to recover, though it remains under dire suspicion in poststructuralist circles as a *totalizing principle*” (Hassan, 1987:19).

“A Nova Sociologia da Educação, assim como outras vertentes críticas educacionais pautou seus estudos no sentido de avaliar como a educação (principalmente escolar) produz e reproduz as desigualdades sociais, questionou a natureza do conhecimento escolar e faz avançar nossa compreensão sobre o papel político desempenhado pela escolarização. (...) Pós-estruturalistas e pós-modernos consolidam muitas das propostas da Nova Sociologia da Educação. Ao rejeitar as "grandes narrativas", ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre "alta cultura" e a cultura cotidiana abrem espaço a currículos mais vinculados às diferenças culturais. Entretanto, mais do que denunciar questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeição toda a tradição filosófica e científica moderna, problematizando as próprias idéias de razão, progresso e ciência, que em última análise são a razão de ser da própria idéia da instituição escolar” (**O hipertexto no contexto educacional**, en <http://www.unicamp.br/~hans/mh/educ.html>).

“En el contexto de la discusión de Foucault sobre la *desaparición del autor* (...), la ilimitable plenitud de la obra de Nietzsche demuestra que hay más de una forma de matar al autor. Lo que entendemos por autor, incluida la idea de autoría única, puede destruirse suprimiendo la autonomía del texto. También se puede llegar al mismo fin descentrando el texto o convirtiéndolo en red (...) Edward Said afirma que las *dos principales fuerzas que han desgastado la autoridad del sujeto humano en la reflexión contemporánea son, por un lado, la multitud de problemas que surgen al definir la autenticidad del sujeto y, por otro, el desarrollo de disciplinas como la lingüística y la etnología, que dramatizan la anómala, desafortunada e incluso insostenible posición*



“(…) *Irony*. This could be called, after Keneth Burke, *perspectivism*. In absence of a cardinal principle or paradigm, we turn to play, interplay, dialogue, polylogue, allegory, self-reflection, in short, to irony (...) these express the ineluctable recreations of mind in search of a truth that continually eludes it, leaving it only with an ironic access or excess of self-consciousness” (Hassan, 1987:20).

“(…) *Hybridization*, or the mutant replication of genres, including parody, travesty, pastiche. The *de-definition*, deformation, of cultural genres engenders equivocal modes: *paracriticism*, *fictual discourse*, *the new journalism*, *the nonfiction novel*, a promiscuous category of *para-literature* or *threshold literature*, at once young and very old” (Hassan, 1987:20).

*del sujeto en el pensamiento* (...) Cabría señalar que los modelos paradigmáticos de estas disciplinas también contribuyen enormemente a esa noción de sujeto atenuado, vaciado, desgastado e incluso en vías de desaparición” (Landow, 1995:98-99).

“Según [Dave](#), hay un acuerdo entre los teóricos hipertextuales de que el hipertexto es como una telaraña que se asemeja en casi todas sus funciones a los procesos cerebrales. [El pensamiento postmoderno](#) se identifica con estos postulados, pues el texto ideal está compuesto de bloques de palabras, imágenes o sonidos enlazados electrónicamente en un tejido inagotable. Dave se basa en los planteamientos de Barthes, Foucault y Derrida. También ve en el hipertexto la realización del formalismo ruso bajtiniano por ese aspecto dialógico, polifónico y multivocal (...) Por tanto, no parece ilógico pensar que este modelo de red es análogo a nuestra forma de organizar conocimientos y asociarlos para ponerlos en relación e integrar nuevos conocimientos (nodos o lexias) a partir de los ya existentes, lo que de alguna manera recuerda el concepto Vygotskyano de *zona de desarrollo próximo*” (**Hipertexto en el aula**, en <http://www.lenguaweb.net/hiper/hiperin-dex.htm>).

“Como muchas ideas posestructuralistas que resultan particularmente espesas, extrañas, pretenciosas o las tres cosas a la vez desde el punto de vista del pensamiento basado en la imprenta, la mezcla y el difuminado de los géneros cobran mucho sentido en el mundo del texto electrónico en red. Cuando Cixous, Barthes, Miller y otros teóricos intentan negar la frontera o barrera entre los textos teóricos y los literarios, que el lector corriente nunca encuentra y que hacen sonreír al poeta y al novelista, sus afirmaciones chocan a muchos



“(...) *Carnavalization*. The term, of course, is Bakhtin’s, and it riotously embraces indeterminacy, fragmentation, decanonization, self-less-ness, irony, hybridization (...) *Carnavalization* further means *polyphony*, the centrifugal power of language, the *gay relativity* of things, perspectivism and performance, participation in the wild disorder of life (...)” (Hassan, 1987:21).

como tentativas escandalosamente pretenciosas de engrandecimiento personal, afirmaciones que, en un mundo de lo impreso, aparentemente solo tendrían valor en la esfera del prestigio académico. Sin embargo, como las observaciones de Barthes y de Foucault sobre la muerte del autor, las de Derrida sobre la textualidad, las de Kristeva sobre la intertextualidad y tantas otras, esta fusión de los modos creativo y discursivo simplemente *ocurre en el hipertexto*” (Landow, 1997:59).

“What interests me about the carnival and the grotesque body is how they are constituted in a dynamic discursive matrix. Understanding the political and social character of this matrix is, I think, the key to understanding the style of the hypertext corpus. (...) The semiological, narrative and political hierarchies of hypertexts are profoundly unstable, contingent and heteroglot. This instability shapes, I've noted above, even hypertexts supporting only limited structural variety between readings. It becomes positively vertigo-inducing in highly complex, dynamic systems, where there are more possibilities for the reorganization and interpenetration of threads than can be visualized at any one moment by the reader who moves within the docuverse. Consider for a moment how this dialogic interpenetration is multiplied in systems that support simultaneous, multiple, and interacting readers. In these systems, there is space for such riotousness of exchange that *dialogue* is raised to the level of hubbub, cacophony, chorus. Dialogue becomes *polylogue*, to borrow a term coined by Julia Kristeva (...) It is, I think, an intriguing consequence of our living lives within discursive environments that appear to support only limited simultaneous exchange - speech, print, even forms commonly labeled *multi-media* - that it is nearly impossible to think of hyperbolically



« (...) *Performance, participation.* Indeterminacy elicits participation; those gaps must be filled. The postmodern text, verbal or nonverbal, invites performance: it wants to be written, revised, answered, acted out” (Hassan, 1987:21).

multiplied discursive systems in any terms other than chaos. (...) Hypertextual discourse embodies - gives body to - heteroglossia. The hypertextual corpus is a grotesque corpus - *grotesque* in a Bakhtinian sense - where discrete speech acts are fragmentary, dialogic and contingent. The style of hypertext can be said to be both grotesque and carnival. The former label defines the structural projection of the reader's position in the hypertext as a discursive artifact; the latter defines a way of dialogue that shapes hypertexts as a social event. (...)” (Harpold, en [http://www.pd.org/topos/perforations/perf3/grotesque\\_corpus.html](http://www.pd.org/topos/perforations/perf3/grotesque_corpus.html)).

“La rapidez con que podemos movernos entre pasajes y puntos en unos conjuntos de textos cambia tanto nuestra manera de leer como de escribir, del mismo modo que la tremenda rapidez y capacidad de cálculo de los grandes ordenadores cambiaron varios campos científicos al permitir investigaciones que antes requerían demasiado tiempo o riesgos. Uno de estos cambios proviene del hecho de que los nexos permiten al lector moverse con la misma facilidad entre puntos dentro y fuera de un texto. (...) Se podría argumentar que, de hecho, todo lo que esta conexión hipertextual hace es encarnar la forma en que uno experimenta de hecho el texto durante la lectura; pero, incluso así, el acto de leer se ha acercado muchísimo, de algún modo, a una encarnación electrónica del texto y por ello su naturaleza ha empezado a cambiar” (Landow, 1995:83-84).





“(…) *Constructionism*. Since postmodernism is radically tropic, figurative, irrealist (...) it constructs reality in post-Kantian, indeed post-Nietzschean, *fictions*” (Hassan, 1987:22).

“(…) Al romper la rigidez que impone el formato del libro, se potencia la independencia, se fuerza a crear el propio camino y con ello a responsabilizarse del texto a leer, o sea, a ser sujeto del acto de leer. La lectura seria, la que busca la comprensión, demanda constantemente el uso de ciertas herramientas no siempre a la mano de los educandos en el caso del libro. Me refiero al uso de diccionarios, de enciclopedias, de manuales, etc. El hipertexto facilita incorporar estos elementos que siempre pueden estar a un clic de distancia, pero que no interrumpen innecesariamente la lectura cuando no se precisan. Todo texto asume un lector ideal en cuanto al contexto que aporta a la lectura (...). Pero este lector ideal, siempre imaginario, rara vez coincide, en la estructura cerrada del libro, con los lectores reales. El hipertexto se constituye como estructura abierta, que permite la simultaneidad de niveles a través de la posibilidad de una multiplicidad de planos en la forma de lexias con enlaces entre sí y al texto central. Con ello se amplía considerablemente el campo del lector ideal. El hipertexto facilita una lectura individual del texto, pues, como señala con acierto <Paulo> Freire, “la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte” (...). El lector crea significado en diálogo con el autor y su vivencia sociocultural. Lectura, en el contexto de aprender, significa apropiación, pero la apropiación del texto requiere que el lector parta de su realidad, de su *aquí*, en terminología de Freire. El hipertexto, mediante los enlaces, abre el texto, motiva a verlo como algo dinámico que no posee sentido en sí mismo, sino que adquiere sentido al ser leído: la lectura como



“(...) *Immanence*. This refers, without religious echo, to the growing capacity of mind to generalize itself through symbols (...) Languages, apt or mendacious, reconstitute the universe (...) reconstitute it into signs of their own making, turning nature into culture, and culture into a immanent semiotic system” (Hassan, 1987:22).

**construcción** personal del texto. Los enlaces pueden llevar a lexias que desarrollan conceptos encontrados y que fuerzan al lector a tomar posición, es decir, a ser sujeto de su lectura, a convertirla en su propio *quehacer*” (Gómez-Martínez, 2002; en <http://biblioteca.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/CORREDEF/PANEL/GOMEZ-MA.HTM>).

“(...) El hipertexto surge (...) como una respuesta a una problemática intelectual que caracteriza el proceso de la cultura occidental. En la analogía del río (...), el hipertexto podría ser la orilla que ahora modela el caudal de nuestro devenir social. Esta orilla, el hipertexto, se relaciona, sin duda, con la calidad del terreno que la forma (la técnica digital), pero, en definitiva, responde a una necesidad sociocultural (la fuerza del caudal que labra la orillas). Hemos afirmado también que se trata de un nuevo espacio, dinámico ahora, que recupera la oralidad que el texto impreso había ido poco a poco desplazando. Con el concepto de oralidad queremos rescatar la dimensión dinámica de la comunicación oral, que en el hipertexto se ejemplifica, ante todo, a través de privilegiar al lector en el momento de conferir significado. Usemos de nuevo una metáfora que caracterice el naciente espacio del hipertexto. Con frecuencia se ha hablado, en otros contextos, del *gran libro de la naturaleza*. Descubramos ahora la naturaleza como hipertexto, como un texto en constante transformación sin perder su esencialidad. La naturaleza observada como un texto (hipertexto) con innumerables relaciones intertextuales con múltiples enlaces. La naturaleza como un hipertexto en el cual cada lexia (...) puede ser el comienzo o fin de una exploración: del agua a la tierra, a



“In many postmodern works circularity is based on repetition, which is also a favorite regulating principle in recent music” (Szegedy-Maszák, 1987:47).

la humedad, a las raíces, al árbol, a las ramas, a los pájaros, al aire, a las nubes, al agua... El privilegio de una parte sobre otra no lo da el *libro de la naturaleza* (el hipertexto), sino el contexto de quien la observa (el lector). En este sentido, la naturaleza es el hipertexto *holista* ideal: todas sus partes se encuentran enlazadas en una relación que nunca es caótica. Todas sus partes se incorporan también en un proceso dinámico explicable desde nuestro propio devenir como seres igualmente en constante transformación. Cada una de sus partes podría constituirse en el foco central y comienzo de nuestro viaje por la naturaleza. Tal es el espacio dinámico, *holístico*, ideal del hipertexto. (..)” (Gómez-Martínez, en <http://ensayo.rom.uga.edu/critica/teoria/hipertexto/gomez/index.htm>).

“En lo *iterativo* de Genette, un único elemento del discurso alude a varios incidentes al nivel de la historia. Un nodo que resume el conjunto de un hipertexto, como un sumario extendido, es iterativo. (...) Las herramientas de navegación hipertextual (...) también contienen elementos iterativos. Iterativo equivale también al resumen y a la elipsis visto desde otro ángulo (...) En el caso de la frecuencia (...) el lector de hipertexto se desplaza en un nivel de un *hiper* discurso generado por el acto de leer, por encima y además del hilo narrativo tradicional. Aunque libre de moverse entre las distintas variantes, el usuario se ve limitado por el potencial del discurso almacenado (...) Un elemento del discurso leído puede ser recurrente en una constelación y aparecer, en otro lugar de la cadena de sintagmas, como parte de una referencia iterativa” (Liestøl, 1997:119).



“(…) *Aleatory arrangement*. Beyond doubt, open endings mark a departure from the rules of Aristotelian poetics. An open ending resembles an anticipation, an *Auftakt*. In other words, teleology may be related to proportion and to the order of structural elements. An unexpected order may weaken teleology. Thus, teleology has questionable relevance if the narrative space is composed of parallel planes, so that different parts of the text may be read in different order” (Szegedy-Maszák, 1987:50).

“(…) La noción de *intertextualidad* (...) recubre, en los co-dominios de filología y letras, fenómenos estructurables a partir de los conocimientos adquiridos por la *Textlinguistik* y por trabajos semióticos recientes. Pertenecientes a diversos niveles de análisis y dependientes de la interpretación de las virtualidades semántico-referenciales de un texto dado, esos fenómenos son indisociables de las relaciones de referencia múltiples, no simétricas y subjetivas (...), que mantiene ese texto con un corpus textual pre- y/o coexistente. Relaciones jerarquizadas, sobre todo, que constituyen y sirven de base a una *semiosis polisistémica*: es decir, un proceso de significación que convierte, a partir de sistemas semióticos correlacionados y a través de ellos, formas significantes y prefiguradas (...) en *formantes intertextuales*. Productores de pluri-isotopías (...), por ser interactivos, en el plano de las formas del contenido, con otros componentes textémicos (...), esos formantes intertextuales sometidos a la investigación

“Los nexos del hipertexto, el control por parte del lector y la variabilidad no sólo militan contra los modos de argumentación que nos resultan familiares, sino que, además, tienen otros efectos mucho más generales, uno de los cuales es añadir una especie de aleatoriedad al texto del lector. Otro es que el escritor, como veremos, pierde cierto control básico sobre su texto y, más específicamente, sobre los extremos y los límites. Un tercero es que el texto parece fragmentar o atomizar sus componentes (en lexias o bloques de texto), y que estas unidades de lectura asumen una vida propia al volverse más autónomas ya que dependen menos de lo que los precede y los sigue en sucesión lineal” (Landow, 1995:72-73).

“El hipertexto, sistema fundamentalmente intertextual, presenta una capacidad para enfatizar la intertextualidad de la que carece el texto encuadrado en un libro. (...) Thais Morgan sugiere que la hipertextualidad, *como análisis estructural de textos en relación con un sistema más amplio de prácticas significativas o de usos de signos en la cultura*, divierte la atención de la tríada constituida por el autor, la obra y la tradición hacia otra formada por el texto, el discurso y la cultura. De este modo, la *intertextualidad sustituye el modelo evolutivo de la historia de la literatura por un modelo estructural o sincrónico de la literatura como sistema de signos*. El efecto más destacado de este cambio estratégico es que libera el texto literario de los determinismos psicológico, sociológico e histórico, abriéndolo a una gama aparentemente infinita de relaciones. Morgan describe con acierto una implicación fundamental de la intertextualidad del hipertexto (y de los hipermedios): esta apertura, esta liberación para crear y percibir interconexiones se produce realmente. Sin



semiolingüística, sirven finalmente de objetos de conocimientos construidos en relación con la ejecución productora y/o la competencia receptora de un sujeto individual o colectivo” (Ruprecht, 1997:26).

embargo, aunque la intertextualidad del hipertexto parezca debilitar cualquier reduccionismo, histórico u otro, de ningún modo impide a los interesados leer la obra en términos del autor y de la tradición” (Landow, 1995:22-23).

Por cierto, de este conjunto de catorce características comunes entre la postmodernidad y el hipertexto, no todas ellas son aplicables a **todos** los hipertextos. Dependerá, fundamentalmente, de la función o de la intención comunicativa en la que estos últimos se encuentren enunciados. Así, por ejemplo, en algunos hipertextos **narrativos** predominará la *discontinuidad* de la *historia*, mientras que en otros, dicha *discontinuidad* estará supeditada al desarrollo de la *hibridación genérica*, o al principio *constructivo* de la *ironía*. En los hipertextos de corte académico, en cambio, operará la atracción de citas, ejemplos, autores, en el permanente juego dialéctico del *huésped-anfitrión*. Otros modelos de hipertextos, en fin, optarán por la *carnevalización* de sus contenidos, apelando a una *participación* más *dialógica* por parte del lector. Sin embargo, todos ellos están organizados bajo los mismos parámetros, en los que estas características juegan un papel preponderante, independientemente de los rasgos individuales que puedan asumir.



## Anexo 2

### Glosario de términos provenientes de la cibernética, informática, computación y teoría general de sistemas

#### ALGORITHM

(1) A rule or procedure for solving a recurrent mathematical problem. (2) A complete, unambiguous procedure for solving a specified problem in a finite number of steps. (Richard Dorf) (3) Deterministic [algorithm](#): Given the same input information, will always produce the same output information, when applied correctly. (John Warfield) (4) [Stochastic algorithm](#): Given the same information, will not necessarily produce the same output information, even though applied correctly. (John Warfield) (5) Any mechanical or recursive computational procedure (Dictionary). // An explicit procedure for performing a complex [operation](#) by carrying out a precisely determined and [finite](#) sequence of simple operations. E.g., the multiplication of large numbers in small steps involving only single-digit multiplications and additions, the detailed instruction for assembling a piece of electronic equipment from components, a recipe. Algorithms can vary greatly in complexity and there are usually more than one for reaching a desired end. Algorithms have greatly enhanced the human capacity for performing complex intellectual tasks by organizing detailed plans, scripts and procedures hierarchically (see [hierarchy](#)). Algorithms are also built into formal social organizations which are geared to achieve particular ends. Finally, algorithms are the subject of all [computer programs](#) and the object of higher order programming [LANGUAGES](#). Algorithms leave nothing undefined and require no intuition to achieve their end. ([Krippendorff](#)).

#### COGNITION

Originally used to separate the rational processes involved in the acquisition, organization and use of knowledge from the emotional, instinctive, or impulsive reactions, it now designates all [information](#) processing activities of the brain (see [artificial intelligence](#)), including [perception](#), thinking, [decision](#) making, linguistic [competence](#) and motor [control](#). ([Krippendorff](#)).

#### COGNITIVE SYSTEM

A [construct](#), map or maze involving a collection of interconnected items of knowledge or beliefs held by an individual about himself, or about his physical or social environment including the cognitive [system](#) of others, it guides [behavior](#) in the [domain](#) of this cognitive system. An individual typically possesses several separate cognitive systems. An ideology is the extreme case of a highly integrated and consistent cognitive [supersystem](#) governing all the important ones an individual may have. ([Krippendorff](#)).



## COMPUTER

A mechanical device for drawing conclusions from typically elaborate premises, for solving complex problems when the [parameters](#) are known, for aggregating (see [aggregation](#)) [data](#), for the [simulation](#) or [control](#) of a [system](#). Because the original use of computers as arithmetic has been surpassed by recent technological accomplishments and because all [computational](#) tasks involve [information](#), computers are often called information processors (see [computing](#)). All computers have [input](#) devices, arithmetic units and [output](#) devices. Input devices read data in the form of Hollerith cards, magnetic tapes or disks, or accept signals from remote typewriter-like terminals or from the measuring devices applied at fixed points of a process. Output devices can print or display information on TV screens, prepare industrial drawings, produce data compatible with those read (see [reconstructability](#)) or generate signals to control a process (see [automation](#)). The arithmetic unit processes information according to a [program](#) which the computer user must supply or invoke. Whereas early computers were strictly input-output devices, e.g., for computing an algebraic expression, modern computers are capable of [iteration](#) by entering its computational results into its own input, capable of compilation (see [compiler](#)) by converting a higher order programming language more suitable to the human programmer into the machine language which organizes the arithmetic unit so as to engage in the intended computation, and capable of self-programming by computing a program suitable to computing a particular problem. Finally, the combination of computers and [communication technology](#) has paved the way to peripheral and interactive uses, to the decentralization of computation facilities and to computer [networks](#) linking users and information resources in unprecedented ways. Most computers are sequential machines in the sense that they do one thing at one time and at one place in the arithmetic unit. Networking has opened up the possibility of distributed computation and parallel processing. Here, computation may occur in different facilities simultaneously. At some point in time, their results are merged and then again distributed to other facilities, thus establishing a network of computation very different from sequential processes. Parallel computation is also thought to be underlying computation by the human brain (see [computing](#), [analog](#) COMPUTERS, [digital](#) COMPUTERS). ([Krippendorff](#)).

## COMPUTING

(From com-putare) literally, to reflect, to contemplate (putare) things in concert (com-). Any operation, not necessarily numerical, that transforms, modifies, re-arranges or orders physical markers in a medium. The physical markers maybe objects or events in their own right as in the computations carried out by the human cell or they may be [symbols](#) and descriptions of events as in [data](#) processing by a man-made [computer](#). The early (1936) concept of computing by a Turing Machine involved writing and erasing [characters](#) by specific [rules](#) on a theoretically infinite tape. Examples are the simple permutation of the three letters A, B, C into C, A, B, the obliteration of the commas between them, yielding CAB, and the semantic [transformation](#) that changes CAB into TAXI, the recursive association of various adjectives before TAXI, etc. (von Foerster). Although computation by electronic computers is largely geared toward a desirable result (see [algorithm](#)) computing does not imply a [purpose](#). ([Krippendorff](#)).



## CONSTRUCTIVISM

In [mathematics](#), the rejection of the proof of propositions and objects by reductio ad absurdum (i.e., by the demonstration that its negation would lead to contradictions) and instead the acceptance of the condition that objects be constructable from known elements by a [finite](#) number of explicit procedures, e.g., by an [algorithm](#). One consequence of this is the denial of the universal validity of the [law of the excluded middle](#) and the position of a third truth-value for classes of objects that are not so constructable: undecidable. (...) In cognitive psychology, constructivism is a reaction against the Gibsonian view that knowledge and [perception](#) are the result of sensation and maintains that (a) the nervous system, in order to be adaptive, must process available [information](#) actively and [construct](#) an internal world and that (b) these processes be describable in a computer [language](#) and acceptable for [simulation](#) by a [computer](#). [Cybernetics](#) prominently participates in this movement by insisting that (1) all knowledge is created, invented and constructed by an observer, using his finite resources, that (2) the [cognitive system](#) is organized or organizes itself so as to compute a stable reality (von Foerster) which implies that the constructs that do survive the circular process involving an observer and his environment are those that remain unaffected by disturbances in the form of [data](#) which may enter the cycle involuntarily, and that (3) constructs, being descriptions (not necessarily of something else), may be communicated among observers who may include each other in their observations, (...) thus constituting an autonomous [organization](#) involving a community of observers (...).

## CYBERNETICS

(1) The science of [communication](#) and [control](#) in animal and machine. (2) Perhaps because the field is still young, there are many definitions of cybernetics. Norbert Wiener, a mathematician, engineer and social philosopher, coined the word "cybernetics" from the Greek word meaning steersman. He defined it as the science of communication and control in the animal and the machine. Ampere, before, him, wanted cybernetics to be the science of government. For philosopher Warren McCulloch, cybernetics was an experimental epistemology concerned with the communication within an observer and between the observer and his environment. Stafford Beer, a management consultant, defined cybernetics as the science of effective organization. Anthropologist Gregory Bateson noted that whereas previous sciences dealt with matter and energy, the new science of cybernetics focuses on form and pattern. (3) A way of looking at things and a [language](#) for expressing what one sees (Margaret Mead) // The term derives from the Greek word for steersman. Initially, the science of [control](#) and [communication](#) in the animal and the machine (Wiener). Before this modern definition, the science of [government](#) (Ampere). Now an interdisciplinary approach to [organization](#), irrespective of a [system's](#) material [realization](#). Whereas [general systems theory](#) is committed to [holism](#) on the one side and to an effort to generalize STRUCTURAL, BEHAVIORAL and [developmental](#) features of living organisms on the other side, cybernetics is committed to an epistemological perspective that views material [wholes](#) as analysable without loss, in terms of a set of components plus their organization (...). Organization accounts for how the components of such a system interact with one another, and how this interaction determines and changes its structure. It explains the difference between parts and wholes and is described without reference to their material forms. The disinterest of cybernetics in material implications separates it from all sciences that designate their empirical domain by subject matters such as physics, biology, sociology, engineering and general systems theory. Its epistemological focus on organization, pattern and communication has generated methodologies (...), a logic, [laws](#), theories and insights that are unique to cybernetics and have wide-ranging implications in other fields of inquiry. // In





cybernetics, theories tend to rest on four basic pillars: [variety](#), circularity, process and observation. Variety is fundamental to its [information](#), [communication](#) and [control](#) theories and emphasises multiplicity, alternatives, differences, choices, [networks](#), and [intelligence](#) rather than force and singular necessity. Circularity occurs in its earliest theories of circular causation or [feedback](#), later in theories of [recursion](#) and of [iteration](#) in [computing](#) and now involving [self-reference](#) in cognitive organization and in autonomous systems of [production](#) (...). Traditional sciences have shied away from if not exorcised the use of circular explanations. It is this circular form which enables cybernetics to explain systems from within, making no recourse to higher principles or a priori purposes, expressing no preferences for [hierarchy](#). Nearly all cybernetic theories involve process and change, from its notion of information, as the difference between two states of [uncertainty](#), to theories of [adaptation](#), [evolution](#) and [growth](#) processes. A special feature of cybernetics is that it explains such processes in terms of the organization of the system manifesting it, e.g., the circular causality of feedback loops is taken to account for processes of [regulation](#) and a system's effort to maintain an [equilibrium](#) or to reach a goal. Finally, observation including [decision](#) making is the process underlying cybernetic theories of information processing and computing. By extending theories of self-reference to processes of observation including cognition and other manifestations of intelligence, cybernetics has been applied to itself and is developing an [epistemology](#) of systems involving their observers (...) qualitatively unlike the earlier interest in the [ontology](#) of systems which are observed from the outside (...) // The early contributions of cybernetics were mainly technological (...), and gave rise to feedback [control](#) devices, communication technology, [automation](#) of production processes and [computers](#). Interest moved soon to numerous sciences involving man, applying cybernetics to processes of cognition, to such practical pursuits such as psychiatry, family therapy, the development of information and decision systems, [management](#), government, and to efforts to understand complex forms of social organization including communication and computer networks. The full potential of cybernetics has not yet been realized in these applications. Finally, cybernetics is making inroads into philosophy. This started by providing a non-metaphysical [teleology](#) and continues by challenging epistemology and ethics with new ideas about limiting processes of the mind, responsibility and aesthetics (...).

## HEURISTICICS

(1) Characterizing a system in which the internal parameters can be changed when necessary through [feedback](#). (2) A heuristic idea serves as a guide for discovery. It serves as a valuable aid for empirical research but may be unproved or incapable of proof. ([Umpleby](#)) // An aid to discovery, any device or procedure used to reduce problem-solving effort, a rule of thumb. // A procedure or [algorithm](#) to search for something by the incremental exploration of an unknown terrain according to some [criterion](#). E.g., hill climbing optimisers, chess playing [computers](#) which cannot evaluate all possible moves (...).

## HOLISM

The process of focusing attention directly on the whole and its characteristics as a whole, without any recourse to consideration of its parts (...). A philosophical position claiming (a) that [wholes](#) cannot be taken apart (...) and (b) that every apparent whole can be understood only in the [context](#) of the larger whole containing it. This belief is epitomized in the statement that "a whole is more than the sum of its parts" (...). Although the position has merits, the infinite regression implied in the two-headed claim leads the wholist to believe in a hierarchical organization of the world (...). To understand anything requires him to explore larger and larger contexts, to seek refuge in increasingly universalistic kinds of



---

understandings which renders him unable to simultaneously understand and cope with the particulars of a situation he started out with (...).

### **INFORMATIK**

(Informatics) A (largely European) term designating the study of all [information processing systems](#), artificial and natural, and the application of knowledge gained in such efforts to design and implement [digital computers](#) in society. In practice, informatik includes (the largely U.S.) [computer science](#), the more application oriented efforts of [management information systems](#), [automation](#) or [production](#) but also [data](#) processing including statistics for [decision](#) making. Because of its technological commitments, informatik has de-emphasised the study of information flows and [computation](#) within organisms and largely ignored the organisational consequences of information flows, human [communication](#) and the use of computers in large [social systems](#). Epistemological (...) considerations which are characteristic in [cybernetics](#) are absent in informatik. (...).

### **INTERFACE**

Originally, the connections between two pieces of electrical equipment. Now, the [telecommunication](#) equipment, [information](#) carriers, [input-OUTPUT](#) devices and [computer](#) networks mediating between people, computers and [production](#) processes. ([Krippendorff](#)).

### **LANGUAGE**

A systematic way of arranging symbols, usually to express meaning. It may be a NATURAL LANGUAGE like Chinese, English or Swahili that humans use to communicate with one another, or a PROGRAMMING LANGUAGE in which programs are written for a computer. (Arbib). // A combinatorial [system](#) for arranging [character](#)s into words and complex expressions subject to the [constraints](#) of a syntax, a logic and a [semantics](#). A syntax rules out some combinations of characters as ungrammatical and designates the others as legitimate linguistic expressions. A logic orders the legitimate expressions implicationally and informationally. A semantics relates these expressions to the larger system of which a language is a part thus constraining the expressions according to what is appropriate in the non-linguistic [context](#) of a situation (the larger system). The combinatorial properties of a language are responsible for the chosen expressions to carry [information](#) relative to the expressions possible in a given context. The sharing of facilities to generate linguistic expressions (see [generative](#)) and the ability to make comparisons within the system of possible expression brings linguistic [communication](#) to a logical level higher than communication without language. ([Krippendorff](#))

### **MACHINE**

(1) a [state-determined system](#); any system showing behavior such that the specification of a state determines the subsequent state; a set of states closed under a mapping. (Ashby, Handout, 1961) (2) a unity in the physical space, defined by its organization, which connotes a non-animistic outlook, and whose dynamisms are apparent. (Maturana and Varela, 1979). // (ideal) A [deterministic](#) and [state-determined system](#), a set of [states](#) closed under a mapping (Ashby). The [behavior](#) of an ideal machine is fully determined by knowing its [transformation](#) and its initial state. ([Krippendorff](#)).



---

## PROGRAM

A structure of instructions that spells out step-by-step how a job is to be done by a computer. (Arbib) // A list of statements or instructions in a special purpose programming [language](#) (1) that directs a [computer](#) (2) to undertake a certain [computing](#) (3) task (see [algorithm](#) (4)). Programs are needed because modern computers are essentially general purpose [machines](#) (5) whose [structure](#) (6) must be specified from the outside. (Krippendorff).

## STRUCTURE

The actual relations which hold between the components which integrate a concrete [machine](#) in a given space. (Maturana and Varela, 1979). // There are at least three near synonymous definitions. (1) The complex of concurrent [relations](#) among a set of objects with the number of objects more numerous than the [ordinality](#) of the relations connecting them, e.g. a [graph](#), a [network](#). (2) A multitude of coocurrences or values, n-tuples, that deviate from [chance](#) in some but not all respects. Here structure is manifest in the [probability distribution](#) that a [system](#) with a structure as defined in (1) is capable of generating. (3) A pattern that connects the components of a [machine](#) or organism, e.g., the command structure of a military unit see (3), the distribution of obligations and responsibilities in a formal organization see (2), the wiring in a piece of electronic equipment see (1). The components which are connected within a [concrete system](#), machine, organism or [society](#), enter the description of that system's structure but not that system's [organization](#). (Krippendorff).

## SYNERGY

A synergistic system is nonlinear. In a synergistic system, summing previously separate [inputs](#) produces an [output](#) which is greater than or different from the sum of the separate outputs". It derives from the holist (...) conviction that the [whole](#) is more than the sum of its parts and, because the [energy](#) in a whole cannot exceed the sum of the energies invested in each of its parts (...), that there must therefore be some quantity with respect to which the whole differs from the mere aggregate (...). This quantity is called synergy. In practice, synergy is mostly a negative quantity owing to the fact that all complex organisms consume energy merely for maintaining its own [structure](#). More loosely, synergy refers to the benefits of collaborative as opposed to individual efforts. (Krippendorff).

## SYNERGISTIC OR SYNERGETIC

A synergistic system is nonlinear. In a synergistic system, summing previously separate [inputs](#) produces an [output](#) which is greater than or different from the sum of the separate outputs.

## SYSTEM

1) a set of variables selected by an [observer](#). (Ashby, 1960) 2) Usually three distinctions are made: 1. An observed object. 2. A perception of an observed object. This will be different for different observers. 3. A [model](#) or representation of a perceived object. A single observer can construct more than one model or representation of a single object. Some people assume that 1. and 2. are the same. This assumption can lead to difficulties in communication. Usually the term "system" is used to refer to either 1. or 2. "Model" usually refers to 3. Ashby used the terms "[machine](#)," "system," and "model" in that order for the three distinctions. (Umpleby) 3) a set or arrangement of entities so related or connected so



---

as to form a unity or organic whole. (Iberall) 4) Any definable set of components. (Maturana and Varela, 1979) // Any portion of the material universe which we choose to separate in thought from the rest of the universe for the purpose of considering and discussing the various changes which may occur within it under various conditions is called a system. (...) .// (1) A set of [variables](#) selected by an observer (Ashby) together with the [constraints](#) across variables he either discovers, hypothesises or prefers. Inasmuch as the variables of a system may represent (...) the components of a complex [machine](#), an organism or a social institution and a constraint is the logical complement of a [relation](#), an equivalent definition of system is that (2) it represents a set of components together with the relations connecting them to form a [whole unity](#). Unlikee in [general systems theory](#), in [cybernetics](#), a system is an observer's [construct](#). If it describes, simulates or predicts a portion of his environments it may be regarded as a [model](#) of that portion (...). The model and the modelled "world" share the same [organization](#) but because of their different material [realizations](#) they are likely to differ in [structure](#). Cybernetics starts with investigating all possible systems and then inquires why certain systems are not materially realized, or it asks why certain conceivable [behaviors](#) are not followed. Systems neither exist independent of an observer nor imply a [purpose](#). (Krippendorff)" (Op. Cit., en <http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/SYSTEM.html>).

En:

**Principia Cibernetica Web. Web Dictionary of Cybernetics and Systems.**  
<http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/INDEXASC.html#H>



## Anexo 3

### Una breve historia de Internet

"Durante la segunda guerra mundial, un hombre llamado Vannevar Bush facilitó las relaciones entre el gobierno federal de los Estados Unidos, la comunidad científica americana y los empresarios. Después de la guerra, ayudó a institucionalizar esta relación. Como resultado fueron creadas asociaciones como la Fundación Nacional de la Ciencia (*NSF, National Science Foundation*) y la Agencia de Proyectos Avanzados de Investigación (*ARPA, Advanced Research Projects Agency*). Fue en ARPA donde empezó Internet. Bush escribió además un artículo titulado "*Cómo podemos pensar*". En este artículo, describió un dispositivo teórico de almacenamiento y extracción que llamó *memex*, que utilizaría un sistema notablemente similar a lo que ahora llamamos hipertexto.

La Agencia de Proyectos avanzados de Investigación (*ARPA*) fue creada por el presidente Dwight Eisenhower después de que los soviéticos lanzasen el satélite *Sputnik* en octubre de 1957. El lanzamiento soviético causó una crisis en la confianza americana. ARPA fue formada para asegurarse de que América no volvía a ser cogida con la guardia baja en la frontera tecnológica. En 1962, J. C. R. Licklider fue a trabajar para ARPA. Licklider, un psicólogo e informático, creía que los ordenadores se podrían utilizar para aumentar el pensamiento humano y sugirió que fuera establecida una red de ordenadores para permitir a los investigadores de ARPA comunicar información con los otros de modo eficiente. Licklider no construyó realmente la red que propuso, pero su idea siguió viva cuando dejó ARPA en 1964.

En esta época, investigadores de instituciones de reconocido prestigio como el Instituto Tecnológico de Massachusetts (*MIT*) sentaron las bases tecnológicas que facilitaron en años posteriores la creación de la red. Leonard Kleinrock fue el primero que habló sobre la teoría de conmutación por paquetes en su artículo "*Flujo de Información en Redes Amplias de Comunicación*". J. C. R. Licklider y W. Clark, escribieron "*Comunicación hombre - ordenador*" y Paul Baran, publicó "*Redes de Comunicación Distribuida*", en el que hablaba de redes conmutadas por paquetes, sin punto único de interrupción.

En 1965 la Agencia de Proyectos de Investigación para la Defensa de Estados Unidos (*DARPA, U.S. Defense Advanced Research Projects Agency*), promueve un estudio sobre "*Redes cooperativas de computadoras de tiempo compartido*", y al año siguiente, Larry Roberts, del MIT, publica "*Hacia una red cooperativa de computadoras de tiempo compartido*". En los años sucesivos se van presentando proyectos sobre redes conmutadas por paquetes, como en el simposio sobre principios operativos de 1967.

Bob Taylor, que fue el director de la oficina de técnicas de proceso de información (*IPTO, Information Processing Techniques Office*) entre 1966 y 1969, quería encontrar una manera eficiente de permitir compartir recursos informáticos a varios trabajadores de la IPTO. Recogió la



vieja idea de Licklider de una red y empleó a Larry Roberts para dirigir el proyecto. Roberts sería el arquitecto principal de una nueva red de ordenadores que sería conocida como ARPANET. Así, los principios de Internet estaban en curso.

Con todo esto, a finales de los años sesenta, una de las preocupaciones de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos era conseguir una manera de que las comunicaciones estuvieran descentralizadas, es decir, evitar un centro neurálgico de comunicaciones que pudiera ser destruido en un eventual ataque militar con armas nucleares y que así, aún sufriendo el ataque, las comunicaciones no se bloquearan, sino que solamente se perdiera un nodo.

Puede parecer en este punto que la única finalidad de la red que se estaba creando era la defensa de un ataque nuclear, pero hay que decir que la idea de los científicos que estaban trabajando en estas instituciones era crear una red para compartir recursos entre investigadores.

En 1969 la DARPA, junto con la compañía *Rand Corporation* desarrolló una red sin nodos centrales basada en conmutación de paquetes tal y como había dicho Paul Baran. La información se dividía en paquetes y cada paquete contenía la dirección de origen, la de destino, el número de secuencia y una cierta información. Los paquetes al llegar al destino se ordenaban según el número de secuencia y se juntaban para dar lugar a la información. Al viajar por la red paquetes, era más difícil perder datos ya que, si un paquete concreto no llegaba al destino o llegaba defectuoso, el ordenador que debía recibir la información sólo tenía que solicitar al ordenador emisor el paquete que le faltaba. El protocolo de comunicaciones se llamó NCP (*Network Control Protocol*). Esta red también incluyó un gran nivel de redundancia para hacer la red más robusta.

ARPANET conectó los ordenadores centrales vía ordenadores de pasarela pequeños, o "*routers*", conocidos como *Interface Message Processors (IMPs)*. El 1 de Septiembre de 1969 el primer IMP llegó a UCLA. Un mes después el segundo fue instalado en Stanford. Después en UC Santa Bárbara y después en la Universidad de Utah.

En 1971 se creó el primer programa para enviar correo electrónico. Fue Ray Tomlinson, del BBN, y combinaba un programa interno de correo electrónico y un programa de transferencia de ficheros. También en este año un grupo de investigadores del MIT presentaron la propuesta del primer "*Protocolo para la transmisión de archivos en Internet*". Era un protocolo muy sencillo basado en el sistema de correo electrónico pero sentó las bases para el futuro protocolo de transmisión de ficheros (FTP).

Las instituciones académicas se interesaron por estas posibilidades de conexión. La NSF (*National Science Foundation*) dio acceso a sus seis centros de supercomputación a otras universidades a través de la ARPANET. A partir de aquí se fueron conectando otras redes, evitando la existencia de centros para preservar la flexibilidad y la escalabilidad.

Se pensó que la red debía ser lo más sencilla posible facilitando las implantaciones. Así, los cambios de tecnología afectarían a los extremos de la red, las computadoras, pero no al tejido que las unía. La red únicamente debía encargarse de entregar bien los paquetes que eran enviados a



través de ella, y las tareas más complejas deberían hacerse en los extremos. Contribuyó decisivamente a esta sencillez el empeño de ARPA en lograr implementaciones a bajo coste.

Los años setenta transcurren con instituciones conectándose directamente o conectando otras redes a ARPANET y con los responsables desarrollando estándares y protocolos, como Telnet, la especificación de transferencia de archivos o el protocolo de voz en redes (*NVP, Network Voice Protocol*). Bob Metcalfe inventó Ethernet, y Douglas Englebart, inventó el ratón entre otras cosas. Otras redes de ordenadores como la hawaiana ALOHANET y la red enlazada de satélites, SATNET, empezaron a crearse. Pronto había muchas redes diferentes alrededor del mundo, pero no podían comunicarse con otras porque utilizaban protocolos o estándares para transmisión de datos diferentes.

Entonces, en 1974, Vinton Cerf (conocido por algunos como el padre de "Internet"), junto con Bob Kahn, publican "*Protocolo para Intercomunicación de Redes por paquetes*", donde especifican en detalle el diseño de un nuevo protocolo, el Protocolo de control de transmisión (*TCP, Transmission Control Protocol*), que se convirtió en el estándar aceptado. La implementación de TCP permitió a las diversas redes conectarse en una verdadera red de redes, conectarse a INTERNET.

En 1979 ARPA crea la primera comisión de control de la configuración de Internet y tras varios años de trabajo, por fin en 1981 se termina de definir el protocolo TCP/IP (*Transfer Control Protocol / Internet Protocol*) y ARPANET lo adopta como estándar en 1982, sustituyendo a NCP. Son las primeras referencias a Internet, como "*una serie de redes conectadas entre sí, específicamente aquellas que utilizan el protocolo TCP/IP*". Internet es la abreviatura de *Interconnected Networks*, es decir, Redes interconectadas, o red de redes. Además en estos años se fundan Microsoft (1975) y Apple (1976).

En 1983 ARPANET se separa de la red militar que la originó, de modo que ya sin fines militares se puede considerar esta fecha como el nacimiento de Internet. Es el momento en que el primer nodo, militar, se desliga dejando abierto el paso para todas las empresas, universidades y demás instituciones que ya por esa época poblaban la joven red. En este año se anuncia la primera versión del Windows de Microsoft, que saldría dos años más tarde.

En estos años ochenta, la expansión es enorme. Cada vez se conectan más máquinas a la red, y se van mejorando los servicios. Por ejemplo, el servidor desarrollado en la Universidad de Wisconsin ya no requiere que el usuario tenga que conocer la ruta exacta para acceder a otros sistemas. En 1985, quince años después de la primera propuesta, se termina el desarrollo del aún vigente protocolo para la transmisión de ficheros en Internet (*FTP, File transfer protocol*), basado en la filosofía de cliente-servidor.

Un punto fundamental en el éxito fue el hecho de que ARPA distribuyera a bajo coste los protocolos, que fueron adoptados por el UNIX de BSD (*Berkeley Software Distribution*), muy difundido entre las universidades. De esta forma se crearon una gran cantidad de servicios y se provocó un importante avance en el desarrollo de la red. Por esta época se crea el sistema de denominación de dominios (*DNS, Domain Name System*)



A partir de 1987 empezó la gran expansión, en parte debida a que el año anterior se creó la NSFNET, que estableció cinco centros de supercomputadoras para proveer un alto poder de proceso. Es ahora cuando se incorporan a Internet diversas redes de Europa. También en ese año encontramos la primera aplicación informática de hipertexto. Fue Hypercard para Macintosh, y estaba pensada para crear y compartir *pilas* de información. Dentro de cada pila podía haber vínculos de hipertexto de un elemento de información a otro. Hasta 1991, la red IRIS no se conectaría desde España a Internet para dar servicio a las universidades españolas.

A finales de los ochenta se publica "*Cuckoo's Egg*" de Clifford Stoll que relata la historia real de un grupo de crackers alemanes que lograron acceder a varios organismos estadounidenses, lo que quiere decir que se empieza hablar de hackers, crackers y demás colectivos de gente relacionados con la red. En 1988 un virus gusano ataca 6.000 de los 60.000 hosts de Internet. El gusano de Morris sería el ataque más famoso en la historia de Internet.

En los Estados Unidos el gran aumento de usuarios provocó en 1990 la retirada de la agencia ARPA, y su red pasó a estar a cargo de la NSF. Internet comenzó a saturarse y, para evitar el colapso, se restringieron los accesos. Eran años de incertidumbre ya que nadie había ideado la red para los fines y las dimensiones que se estaban alcanzando, y los responsables se veían desbordados. Usando hipertexto, Tim Berners-Lee creó una nueva manera de interactuar con Internet en 1990: El *World Wide Web*. Su sistema hace mucho más fácil compartir y encontrar datos en Internet.

El *World Wide Web* fue aumentado más a fondo por otros que crearon nuevo software y tecnologías para hacerlo más funcional. Por ejemplo, Marc Andreessen creó un nuevo navegador llamado *Mosaic* en 1993 y después dirigió al equipo que creó *Netscape Navigator*. Además, Berners-Lee, creó las bases del protocolo de transmisión HTTP, el lenguaje de documentos HTML y el concepto de los URL.

En septiembre de 1993 se inició el primer servidor Web en español. En estos momentos se aumenta la potencia de las redes troncales de EE.UU., y en 1994 se eliminan las restricciones de uso comercial de la red y el gobierno de EE.UU. deja de controlar la información de Internet. 1995 es el año del gran "boom" de Internet. Puede ser considerado como el nacimiento de la Internet comercial. Desde ese momento el crecimiento de la red ha superado todas las expectativas. Este hecho se produce porque es en este año cuando la WWW supera a *ftp-data* transformándose en el servicio más popular de la red, después de que el año anterior superase a *telnet*. Además de ser el servicio más popular es el que hace llegar Internet a la gente.

Empiezan ahora a incrementarse de una manera casi exponencial el número de servicios que operan en la red, ya que para esta época ya operan bancos en la red (*First Virtual*), una radio comercial de difusión exclusiva en Internet (*Radio HK*). Gobiernos de todo el mundo se conectan a la red, y el registro de los dominios deja de ser gratuito para pagarse una cuota anual de \$50. El web continúa hoy creciendo y cambiando de maneras a veces impredecibles.





A partir de aquí la escalada de tecnología es impresionante. Se desarrollan los motores de búsqueda que rápidamente añaden búsquedas inteligentes en varios idiomas. El lenguaje Java empieza a pegar fuerte y se desarrollan tecnologías como entornos virtuales (VRML) o el teléfono por Internet, que permite la conexión con todo el mundo a precio de llamada local. Se desarrolla de una manera definitiva el comercio electrónico, para comprar productos y servicios a través de internet. Se pueden ver cientos de televisiones y escuchar radios de todo el mundo en tiempo real. Los bancos se asientan en la Red y la gente empieza a ceder en su miedo inicial, confiando en la seguridad que ofrecen los servidores seguros. Aparecen los primeros virus de HTML. Son virus de macro incrustados en documentos de Word, que se transmiten por correo electrónico como "attachment" y se ejecutan en las máquinas sin protección contra virus de macro.

La tecnología de telefonía móvil y la de internet finalmente se unen para poder acceder desde los teléfonos móviles a la red de redes. Si bien es cierto que dispositivos inalámbricos ya accedían a la red, es con la definición del conjunto de protocolos WAP (*Wireless Application Protocol*) cuando los dispositivos inalámbricos, y fundamentalmente los teléfonos móviles, se conectan a Internet. WAP ha tenido un importante respaldo por parte de fabricantes de teléfonos, operadoras, compañías de software y desarrolladores, lo que ha provocado que en muy poco tiempo se convirtiera en estándar. Surgió entonces el *WAP Forum*, que hoy agrupa al 90% de los fabricantes de teléfonos móviles y cubre unos 100 millones de teléfonos en todo el mundo.

Fruto de esta entrada de la tecnología móvil en Internet es el desarrollo de páginas WML preparadas para ser leídas desde cualquier terminal WAP. Estas páginas ofrecen servicios de todo tipo, desde buscadores, guías y entretenimientos hasta aplicaciones de bolsa en tiempo real y comercio electrónico.

El día 15 de Abril de 1998 el entonces vicepresidente de los EE.UU. se presentó ante la prensa para anunciar una revolución "*más importante que la invención de la imprenta*", según sus palabras. Se presentaba Internet2. A finales de 1996 se reunieron 34 universidades de los Estados Unidos con el fin de acordar los pasos que deberían seguir para desarrollar una infraestructura, tanto en el plano físico (hardware), como en el lógico (definición de nuevos estándares, desarrollo del software necesario, etc.) en la que fuera posible explotar aplicaciones avanzadas. Una red de alta velocidad, que se estima entre 100 y 1.000 veces más rápida que la actual, donde la investigación y las experiencias avanzadas encuentren su caldo de cultivo ideal.

Al proyecto se le han ido sumando más universidades, más de 160 en la actualidad, el gobierno de los EE.UU. y diversas empresas que han aportado mucho dinero para el proyecto. En la página de Internet2 se sientan sus bases diciendo:

*"Construida sobre el tremendo éxito que en los últimos diez años ha tenido la generalizada y adaptada investigación de la tecnología de Internet para necesidades académicas, la comunidad universitaria se ha unido con el gobierno y la industria como socios para acelerar el próximo paso del desarrollo de Internet en la enseñanza. El proyecto Internet2 está dando energía y recursos para el desarrollo de una nueva familia de avanzadas aplicaciones para*



---

*encontrar lo que la educación demanda en investigación, enseñanza y aprendizaje. Las universidades de Internet2 trabajando con la industria, el gobierno y otras organizaciones de investigación y de educación conectadas se están dirigiendo al mayor desafío para dar un soporte de red a la nueva generación de universidades."*

La tecnología de telefonía móvil y la de internet finalmente se unen para poder acceder desde los teléfonos móviles a la red de redes. Si bien es cierto que dispositivos inalámbricos ya accedían a la red, es con la definición del conjunto de protocolos WAP (*Wireless Application Protocol*) cuando los dispositivos inalámbricos, y fundamentalmente los teléfonos móviles, se conectan a Internet. WAP ha tenido un importante respaldo por parte de fabricantes de teléfonos, operadoras, compañías de software y desarrolladores, lo que ha provocado que en muy poco tiempo se convirtiera en estándar. Surgió entonces el WAP Forum, que hoy agrupa al 90% de los fabricantes de teléfonos móviles y cubre unos 100 millones de teléfonos en todo el mundo.

Fruto de esta entrada de la tecnología móvil en Internet es el desarrollo de páginas WML preparadas para ser leídas desde cualquier terminal WAP. Estas páginas ofrecen servicios de todo tipo, desde buscadores, guías y entretenimientos hasta aplicaciones de bolsa en tiempo real y comercio electrónico”.

En:

<http://internet.fiestras.com/servlet/ContentServer?pagename=R&c=Articulo&cid=982160102453&pubid=982158432634>



## Anexo 4

### Paradigma cognitivo <sup>(122)</sup>

“(…) Como se trata de un campo de estudios tan amplio que involucra, cuando menos psicología, cibernética, física, neurología, etc., se precisó el área de contenidos limitándolo al ámbito del *discurso*. Dichos límites, si bien es cierto lograron una parcialización del aún inexplorado territorio de estos estudios, no constituyen, ni con mucho, un área de estudios clausurada; antes bien las respuestas que han surgido desde aquí no han hecho sino acrecentar el caudal de interrogantes que precipitaron la crisis del paradigma científico de mediados de los '60 y principios de los '70. Las nuevas tendencias, integradoras de conocimientos, se alejan de las líneas de investigación centrífugas que se proyectaban desde el anterior paradigma. La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad han venido a reemplazar las visiones atómicas particulizadoras de antaño por visiones integradas y holísticas, en un esfuerzo íncito por elaborar conocimiento globalizante y armónicamente orgánico, que incorpore tanto los objetos en estudio como los sujetos cognoscentes en sus respectivos contextos de situación ambiental.

El creciente grado de especialización que lograron las disciplinas científicas trajo consigo una desarticulación de los objetos con sus respectivos entornos. Así, por ejemplo, de un primer momento, por cierto necesario, de estudios lingüísticos inmanentistas, pasamos a estudios literarios que seguían el mismo modelo. De la física atómica pasamos a la física de partículas; de una psicología social pasamos al conductismo; en genética asistimos al intento de develación de los códigos del DNA; en astronáutica se abandonan las exploraciones interplanetarias y se prefieren los lanzamientos orbitales de control estrecho; etc. La conjunción de un enfoque similar a lo largo de las diferentes zonas del conocimiento humano indicaba la irrestricta necesidad de estudiar objetos aislados, separados de sus símiles, desconectados de su ambiente, en un afán por precisar sus mecanismos de funcionamiento, y en algunas ocasiones, su esencia individual. Sin embargo, una vez realizados estos propósitos - en algunas ocasiones con bastante éxito, en otras, con estrepitosos y desalentadores fracasos -, se descubrió que aquellos esfuerzos eran, la mayor parte del tiempo, insatisfactorios y estériles, pues conducían a callejones sin salida, a puntos de avance cero, a neutralizaciones, o en definitiva, a aporías irresolubles. La fragmentariedad, tan propia de la experiencia del postmodernismo <sup>(123)</sup>, parecía hacerse extensiva a todo cuanto la vida humana concibiera.

---

<sup>122</sup> En: Caruman J., Sergio. **Metafora y metonimia: La cognición como asignación de sentido.** Monografía para optar al postítulo en Discurso y Cognición, Programa de Estudios Cognitivos, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile, 1995.

<sup>123</sup> “(…) resulta natural que, precisamente en nuestra época, se desarrolle el estudio *científico* del hombre. El hombre llega a ser el último **objeto** del saber de la **ratio** metafísica. Sus raíces se descubren en la luz del crepúsculo. Y dado que el saber de la **ratio** tiene como característica fundamental la anulación de su propio objeto, vuelve a resultar natural que las *ciencias humanas* conduzcan a la *muerte* del hombre - las ciencias humanas biología incluida, si se piensa en el sueño de Lévi-Strauss de reducir todas las ciencias humanas a biología (a fisiología *matemática* del *cerebro*), y después estas últimas a cosmología física (...)” (Sini, 1989:254).



Al ver que muchas de estas soluciones acarrearán mayores problemas que resultados viables, se procedió, lenta y gradualmente, a replantear los postulados matrices que dirigían ciertos campos de investigación. Se dejaron las exploraciones exclusivas y excluyentes y se insistió en las zonas de intereses comunes y problemas asociados. Nació de este modo la interdisciplinariedad para el enfrentamiento de interrogantes de difícil solución y para disciplinas de suyo instaladas en los límites de otros campos de estudio.

De hecho, una de las áreas de investigación más *fronteriza* a lo largo de la historia ha sido el lenguaje. Su pertenencia ha sido disputada por la filosofía, la gramática, la retórica, la psicología, la lingüística, la fisiología, así como por las múltiples combinaciones y permutaciones que entre éstas pudieran darse. A fines de este siglo, y ante la inminencia del próximo, parece comprenderse que la particularización del objeto de estudio no permite su comprensión *in extenso*, si es que esta utopía es realizable. De allí entonces la necesidad de practicar la complementariedad y cooperación científica en el develamiento del objeto.

Así parece habérselo planteado la *ciencia cognitiva* desde el comienzo:

*"La ciencia cognitiva es una disciplina creada a partir de la convergencia de intereses entre los que persiguen el estudio de la cognición desde diferentes puntos de vista. El aspecto crítico de la ciencia cognitiva es la búsqueda de la comprensión de la cognición, sea ésta real o abstracta, humana o mecánica. Su meta es comprender los principios de la conducta cognitiva e inteligente. Su esperanza es que ello nos permita una mejor comprensión de la mente humana, de la enseñanza y aprendizaje, de las habilidades mentales y el desarrollo de aparatos inteligentes que puedan aumentar las capacidades humanas de manera importante y constructiva"*  
(Norman, 1987a:13).

Estas metas, aunque elevadas - para algunos, inalcanzables -, son las que animan los estudios cognitivos desde sus inicios. Su ambicioso proyecto apunta directamente a la develación de los mecanismos de funcionamiento de la inteligencia.

Es así como muchas de las modernas aplicaciones en informática son el resultado de algunas de las líneas de investigación de esta disciplina, especialmente aquellas que guardan relación con la cibernética y con el desarrollo de la inteligencia artificial (...). Capítulo imprescindible en este desarrollo ha sido el estudio y aplicación de la noción de *lenguaje*, en tanto sistema organizado de símbolos que permite la manipulación operativa de tareas. Tales sistemas han permitido el desarrollo de *programas* de acuerdo a *lenguajes simbólicos* cada vez más sofisticados. Sin embargo, una característica común que mantienen todos estos lenguajes entre sí es su nivel exclusivamente *denotativo*, pues no ha sido posible diseñar un programa que sustente la capacidad *connotativa* propia de las lenguas naturales. Se hizo también necesario estudiar las lenguas naturales en sus estructuras sintácticas, morfológicas - y en ocasiones fonéticas -, a fin de poder elaborar sistemas de comunicación similares. Es aquí entonces cuando empiezan a coincidir los campos de intereses: si la preocupación de la ciencia cognitiva es el develamiento de las estructuras que posibilitan la



inteligencia - y, por cierto, tras de ella, la mente - debía necesariamente convertirse en una disciplina que atrajera para sí aquellos campos de conocimiento humano que servían a sus fines:

*"(...) debe existir una disciplina que se centre en el conocimiento, pero alentando a la vez el desarrollo de diversas metodologías (...) De ahí la ciencia cognitiva: un campo que pueda concentrarse en la comprensión del conocimiento y de los procesos cognitivos, libre de las preocupaciones de ciencias concretas" (Norman, 1987a:15).*

El *debe existir* no tiene que ser entendido como un *poder - ser*, sino como un *es - necesario*. Esto es, no se está recomendando la creación de un nuevo campo de estudios, sino que se está reconociendo la *presencia* de un área *existente*, un área de tareas de conocimiento compartidas que no habían sido *debidamente* unificadas. De allí también la aparente posición *meta- científica* que parece adquirir la ciencia cognitiva, *libre de las preocupaciones de ciencias concretas*, cuestión que no debe ser entendida como la no sujeción a las leyes comunes que comparten las ciencias, sino como la implementación de nuevas metodologías que trasciendan los campos de estudio parciales, a fin de poder abocarse a la comprensión de aquellos fenómenos que también *trascienden* los sectores singulares de las demás instancias investigadoras (<sup>124</sup>).

Es así como bajo este nuevo modelo operacional se agruparán estudios tan disímiles - tradicionalmente - como la lingüística, la psicología, la neurofisiología, la filosofía del lenguaje, entre otros, y a la vez, contenidos o preocupaciones que van desde el lenguaje hasta la conciencia, pasando por los sistemas de creencias, memoria, aprendizaje, percepción, acción, pensamiento, emoción, solución de problemas, interactividad, imaginación, etc. (Norman, 1987b:315-350).

A la vez, dentro del campo de estudios del lenguaje aparecerán áreas de solución compleja que harán confluir los esfuerzos de las disciplinas involucradas bajo este nuevo paradigma de la cooperación. Una de estas zonas la va a constituir lo que se conocía desde la retórica y la gramática como *figuras*, utilidades especializadas del lenguaje que permiten elaborar ya no una connotación a partir de una denotación, sino sistemas connotativos a partir de las propias connotaciones, esto es, casi una suerte de metadiscurso. Pero no radica en ello lo sorprendente, pues el lenguaje natural es de suyo *figurado*, sino en la **representación, comprensión y codificación** de la realidad, del mundo, o de la experiencia que desde las figuras se despliega. Los mecanismos operativos involucrados en estos procesos, por cierto, exceden los límites de lo estrictamente lingüístico, e invaden un territorio que obliga a adentrarse en las formas de funcionamiento de la **mente humana**.

---

<sup>124</sup> Hay que notar, además, que este proceso se inscribe en una problemática mayor, cual es la nueva noción que el hombre despliega sobre sí mismo: modernismo y postmodernismo: "(...) la modernidad se desarrolla y avanza como un proceso de toma de conciencia constante de las insuficiencias de los propios proyectos y prácticas que alumbra (...) Las propias modificaciones del escenario de la vida humana y de los sujetos individuales y sociales en el proceso de lo moderno hace ya tiempo, por otra parte, que *tornaron inviables los intentos de proporcionar una explicación homogénea, en clave única, del presente (...)*" (Jiménez, 1989:19).



## **Anexo 5**

### Secuencia de ejemplos reales de *trayectos de lectura* de los Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación

Los ejemplos que aparecen a continuación son ejemplos reales tomados de la dictación del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), fase instalación, de 4º Año Medio. Este curso se efectuó en el contexto del Programa de Educación Continua para el Magisterio (PEC), organizado por la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, y se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la misma casa de estudios. El equipo docente estuvo conformado del siguiente modo:

Coordinación académica y Módulo de Literatura: Prof. David Wallace.  
Módulo Currículum y Programa de Estudio: Prof. Sergio Caruman.  
Módulo Lengua Castellana: Prof. Carmen Julia Coloma.  
Módulo Medios de Comunicación: Prof. Paula Miranda.

Durante la participación de este equipo académico en las dictaciones de los PPF de años anteriores, hemos procurado establecer una línea de trabajo fundada en el conocimiento operativo de los Programas de Estudio. Para ello, hemos insistido cada año en la difusión y puesta en práctica de la noción de *trayectos de lectura*. Ello ha significado, básicamente, que la tarea de evaluación del curso-taller del mes de enero, era entendida como la *realización* de, al menos, uno de los trayectos de lectura organizados por los profesores-alumnos en sus respectivas situaciones reales de aula. En este sentido entonces, la lógica de la evaluación era que los profesores-alumnos cerraran el curso del mes de enero con una propuesta inicial de *trayectos de lectura*, y que pudieran ponerlos en operación a contar del mes de marzo del año en curso. Los trabajos que aparecen a continuación son el resultado de dicha etapa evaluativa.



## Ejemplos reales de *trayectos de lectura* para el Programa de Lengua Castellana y Comunicación, IV año Medio, Formación General

### 1.- Trayectos lineales

**Nombre del docente:** Elsa Pereira Navarro.

**Tipo de trayecto:** Lineal.

**Año:** Cuarto Año Medio.

**Nombre del trayecto:** "Latinoamérica en el discurso comunitario".

**Unidad(es):** Unidad 1.

**OFT:** Desarrollo del pensamiento; Formación ética.

**Tiempo estimado:** 12 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de Estudio</b>	<p>Caracterización de discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación.</p> <p>b) <b>Tipos de discurso público:</b> -Comunitario: intervención verbal ante audiencia representativa. juvenil comunitaria, tal como un congreso de jóvenes (desagregado). -Religioso: Sermón (desagregado).</p>	<p>3. Identifican y caracterizan dos tipos de discursos emitidos en situación de emisión de discurso público, en cuanto a carácter del tema que abordan, amplitud de la audiencia a la que se dirigen, finalidades, contexto y circunstancia de enunciación. (desagregado).</p>	<p>Actividad 1, p. 30. Identificar en la comunicación habitual, situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria, y caracterizarlas.</p> <p><b>Ejemplo A</b> Observar, registrar y describir situaciones de la vida comunitaria habitual en que se enuncien discursos concernientes a las actividades o materias del interés de diversas agrupaciones u organizaciones de la comunidad, de la vida escolar, familiar, nacional, internacional.</p>	<p>Indicadores para la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican claramente el tema del discurso.</li> <li>• Identifican al emisor y al receptor tipo, en el contexto de situación comunicativa.</li> <li>• Reconocen la finalidad comunicativa específica de la situación.</li> <li>• Caracterizan el contexto y circunstancia de enunciación.</li> </ul>
<b>Texto de Estudio</b>	<p>Construyendo el discurso. Contenidos conceptuales. Estrategias del lenguaje, en <b>Lengua Castellana y Comunicación</b>, Editorial Mare Nostrum, 2001, pp. 38-72 a pp. 42-76.</p>		<p>Fragmento <i>El Amor</i>, de la Madre Teresa de Calcuta, pp. 82-130.</p>	



<b>Otros Materiales</b>			<p>Discurso comunitario de Ernesto Guevara, <i>Discurso en el acto de apertura del Primer Congreso Latinoamericano de Juventudes</i>, y el fragmento del discurso <i>El Amor</i>, de la Madre Teresa de Calcuta, y aplicarles el esquema de análisis desde el punto de vista de la enunciación (incluido en el trayecto) (desagregado).</p> <p><i>Discurso</i> de Ernesto Che Guevara, p. 61, y <i>El discurso público</i>, pp. 30-41 en Colección de <b>Textos de Apoyo a la Docencia PPF 4° Medio</b>.</p> <p>Cuadro esquemático para análisis del discurso, adaptado del texto <b>Lengua Castellana y Comunicación</b>, op. cit., p. 37.</p>	
<b>Relación con otro subsector</b>			<p><b>Ciencias Sociales:</b> El siglo XX: La búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social en América Latina.</p> <p><b>Religión:</b> Diferenciar sermón, prédica, encíclica. Sentido humanitario-religioso.</p>	





**Nombre del docente:** Rossana Valdés Navarrete.

**Tipo de trayecto:** Lineal.

**Año:** Cuarto Año Medio.

**Nombre del trayecto:** "La Prensa. El cuarto poder".

**Unidad(es):** Unidad 1.

**OFT:** Formación ética; Desarrollo del pensamiento.

**Tiempo estimado:** 6 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	Unidad 1, p. 24.  Caracterización de discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación. Letra a) situación de enunciación: -emisor. -tema o materia. -finalidad. -contexto o circunstancia de enunciación.	Unidad 1, p. 27.  Reflexionan y se plantean críticamente sobre el grado de manipulación, recreación o veracidad de la prensa audiovisual que transforma los discursos públicos en espectáculos y los efectos que ello produce: banalización, impacto o escándalo, parodia, etc. (desagregado).	Unidad 1, p. 39.  <b>Actividad 5</b> Observar y caracterizar diversos modos de reproducción de discursos emitidos en situaciones públicas en la prensa audiovisual y sus mecanismos ficcionales, así como sus respectivos efectos de sentido (desagregado).  <b>Ejemplo A</b> Identificar en la prensa audiovisual situaciones públicas de enunciación de discursos, seleccionar un fragmento en grabación: comentar, describir y comparar la situación original y la versión difundida por el medio. (desagregado). P. 39	Unidad 1, p. 52.  <b>Indicadores:</b> -Comprenden las diferencias de la situación de enunciación. -Observan la presencia de los elementos visuales y sonoros que acompañan significativamente el discurso televisivo (desagregado).
<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>				
<b>Relación con otro subsector</b>				



**Nombre del docente:** Leonor Coloma Zurita.

**Tipo de trayecto:** Lineal.

**Año:** Cuarto Año Medio.

**Nombre del trayecto:** "Voces que narran".

**Unidad(es):** Unidad 2; Subunidad 2.2.

**OFT:** Formación ética.

**Tiempo estimado:** 10 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 72.  Inabarcabilidad de la realidad; ilogicidad del mundo y de la conducta humana: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El mundo visto desde una o varias conciencias personales;</li> <li>• procedimientos característicos; uso del relato en primera persona y del estilo indirecto libre, variedad de voces y focos narrativos (desagregado).</li> </ul>	Unidad 2; Subunidad 2.2, p.73.  Comprenden y son capaces de reconocer en diferentes obras literarias contemporáneas el fenómeno del perspectivismo, manifiesto en la multiplicación de voces narrativas, la preferencia por narradores personales antes que omniscientes, y el uso del estilo indirecto libre, e identifican su efecto en la experiencia estética y en la configuración de sentidos posibles para la interpretación literaria.	Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 86.  <b>Actividad 4</b> Identificar en un conjunto de textos los rasgos que permiten reconocer la presencia de varias voces o conciencias narrativas.  <b>Ejemplo A</b> Leer, de preferencia novelas o cuentos en los que el discurso sea sostenido por varios narradores o voces, y discutir acerca de su función para la postulación de sentido de las obras.	Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 121  <b>Indicadores</b> Identifican las voces del relato, según rasgos físicos psicológicos y contexto de emisión (desagregado).
<b>Texto de Estudio</b>	Lectores del siglo XXI: la literatura del siglo XX. En <b>Lengua Castellana y Comunicación</b> , Madrid, Mare Nostrum, 2000, pp. 140-141.			
<b>Otros Materiales</b>			- Julio Cortázar: <i>No se culpe a nadie</i> , en <b>Apuntes PPF, Cuarto Año Medio</b> , U. De Chile, 2002. - Juan Rulfo: <i>El Hombre</i> , en <b>Cuentos Hispano-americanos</b> . Santiago, Andrés Bello, 1988.	
<b>Relación con otro subsector</b>	<b>Filosofía:</b> La percepción como proceso individual mediante el cual se organiza y da sentido a los datos sensoriales.			



## 2.- Trayectos no lineales

**Nombre del docente:** Solange A. Vallejos C.

**Tipo de trayecto:** No lineal.

**Año:** Cuarto Año Medio.

**Nombre del trayecto:** "Dime qué lees y te diré quién eres".

**Unidad(es):** Unidad 2; Subunidad 2.2.

**OFT:** Persona y su entorno; Formación ética.

**Tiempo estimado:** 15 horas.

	Actividad	Aprendizaje Esperado	Contenido	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 76.</p> <p><b>Actividad 1</b> Leer comprensivamente textos literarios contemporáneos que manifiesten intereses o experiencias personales de los individuos o interpretarlos intuitivamente (desagregado).</p> <p><b>Ejemplo A</b> Leer relatos y poemas que desarrollen temas propios de la vida contemporánea cercano a los jóvenes y su entorno e identificar dichos temas, la forma de su tratamiento y los valores que allí se ponen de manifiesto, proponiendo interpretaciones fundadas para esas obras literarias.</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 73.</p> <p>Reconocer, comprender y analizar, como constituyentes de sentido de obras literarias contemporáneas, diversas problemáticas relacionadas con la soledad e incomunicación en la existencia humana actual, y valorar la posibilidad de acciones de solución en el contexto de la búsqueda de la identidad personal y del reconocimiento del amor y el cuerpo como vías de trascendencia humana.</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 72.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soledad y comunión como rasgos inherentes a la existencia humana: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de la propia identidad; la identidad y la pertenencia a grupos;</li> <li>- el amor y el cuerpo, caminos de trascendencia hacia el otro.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 116.</p> <p><b>Actividad 2</b> Identifican, en obras literarias contemporáneas, la presencia y rasgos con que aparece el tema de la comunicación e incomunicación humana (desagregado).</p> <p><b>Ejemplo B</b> Analizar, críticamente, fragmentos de novelas y poemas, en los que se desarrollen temas como la soledad, el amor, la incomunicación con el fin de apreciarlos como rasgos inherentes a la existencia humana (desagregado).</p> <p><b>Indicadores</b> (desagregados): -Seleccionan (...) un grupo de textos, en los que el tema central pueda ser identificado con la soledad, el amor e incomunicación. -Identifican el modo de representación que asumen los temas antes señalados. -Integran en su quehacer el O.F.T. referido a la formación ética, así como el de la persona y su entorno, manifestado en la</p>



---

				valoración del carácter único e insustituible de cada persona. -Analizan críticamente el tema planteado por los textos. -En grupo, exponen sus conclusiones.
<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>				
<b>Relación con otro subsector</b>				



**Nombre del docente:** Elsa Pereira Navarro.  
**Tipo de trayecto:** No lineal.  
**Año:** Cuarto Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "Mil y una perspectivas para mirar el mundo".  
**Unidad(es):** Unidad 2; Subunidad 2.2.  
**OFT:** Desarrollo del pensamiento.  
**Tiempo estimado:** 15 horas.

	<b>Evaluación</b>	<b>Actividad</b>	<b>Aprendizaje Esperado</b>	<b>Contenido</b>
<b>Programa de estudio</b>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 121.</p> <p><b>Ejemplo B</b> Interpretar las características de la fragmentación de la realidad desde la particular visión de las voces narrativas a través de la lectura de la novela <i>Primavera con una esquina rota</i> de Mario Benedetti. (agregado).</p> <p><b>Indicadores para la evaluación</b> Con la asistencia del docente, seleccionar un conjunto de textos literarios que cumplan con la característica de la pluralidad de voces de la narración. Identificar los distintos tipos de voces que participan en el relato, atendiendo a los siguientes factores: "lugar" (físico o virtual) desde el que las voces emiten su discurso; conjunto de rasgos físicos y/o psicológicos que caracterizan las voces narrativas; contexto o situación en las que se inscriben los</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2.</p> <p><b>Actividad 4</b>, p. 87 Identificar en un conjunto de textos, los rasgos que permiten reconocer la presencia de varias voces o conciencias narrativas.</p> <p><b>Ejemplo B</b> Interpretar las características de la fragmentación de la realidad desde la particular visión de las voces narrativas.</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 73.</p> <p>3. Comprenden y son capaces de reconocer en una novela y un cuento contemporáneos el fenómeno del perspectivismo, manifiesto en la multiplicación de voces narrativas (desagregado).</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2, p. 72.</p> <p>1. Inabarcabilidad de la realidad; -el mundo visto desde una o varias conciencias personales.</p>



	<p>discursos emitidos por las voces; carácter <i>público o privado</i> de los discursos emitidos por las voces narrativas, según sea el caso. Proponer interpretaciones para las anteriores características, atendiendo al contexto histórico, social, artístico, científico o cultural de las obras trabajadas. Vincular dichas interpretaciones con alguno de los siguientes OFT: formación ética, la persona y su entorno, tales como la diversidad, el respeto por los demás, la solidaridad, el diálogo como espacio de encuentro, el valor de la vida, etc. O, en su defecto, relacionar dichas interpretaciones desde la perspectiva del OFT referido al <i>desarrollo del pensamiento</i>: desarrollo e incremento de habilidades relativas a las capacidades “de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento.” Producir, en grupos, un</p>			
--	--	--	--	--



	ensayo que dé cuenta del trabajo realizado.			
<b>Texto de Estudio</b>				Contenidos conceptuales. Voces y perspectivas pp. 138-224 a 142-228 en Lengua Castellana y Comunicación, Editorial, Mare Nostrum, 2001.
<b>Otros Materiales</b>	La novela Primavera con una esquina rota de Mario Benedetti.	Cuentos: La señorita Cora, Continuidad de los parques y La noche boca arriba de Julio Cortázar; fragmentos de la novela Pedro Páramo de Juan Rulfo. Diapositivas sobre el cubismo, para la comprensión de la representación de realidades múltiples.		
<b>Relación con otro subsector</b>			Artes Visuales: La descomposición de la realidad. El cubismo: descomposición de planos, representación de realidades múltiples y simultáneas de un mismo objeto. Técnicas del montaje y el "collage". Ciencias Sociales: Panorama histórico del siglo XX: las ciencias y la tecnología. Física: Teoría general de la relatividad de Einstein.	



**Nombre del docente:** Rossana Valdés Navarrete.  
**Tipo de trayecto:** No lineal.  
**Año:** Cuarto Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "La intertextualidad: en todo texto hay otro texto".  
**Unidad(es):** Unidad 2; Subunidad 2.2.  
**OFT:** Desarrollo del pensamiento y Formación ética.  
**Tiempo estimado:** 12 horas.

	<b>Aprendizaje Esperado</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividad</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Programa de estudio</b>	Unidad 2; Subunidad 2.2.  Reconocen los elementos textuales explícitos que permiten vincular dos o más obras literarias entre sí, e identifican en las obras literarias que leen referencias directas e indirectas a la cultura más inmediata. Se hacen cargo del valor interpretativo que adquieren estas referencias -tanto las intertextuales como las culturales- en la cabal comprensión del fenómeno literario (desagregado). p. 74.	Unidad 2; Subunidad 2.2. La Literatura como tema de sí misma.  Punto 3.2 Intertextualidad: cita o remisión implícita o explícita a otros textos - literarios o no, verbales o no- de la cultura, p. 72.	Unidad 2; Subunidad 2.2.  <b>Actividad 8</b> Reconocer algunos de los procedimientos de intertextualización y su función en la postulación de sentido de las obras.  <b>Ejemplo B</b> Reconocer las variaciones y conservación que se producen en la versión de <i>Arte Poética</i> , de Paul Verlaine, Vicente Huidobro y Rodrigo Lira. Proponer interpretaciones para ellas a partir de la relación intertextual que se genera con el original (desagregado) p. 97.	Unidad 2; Subunidad 2.2.  <b>Ejemplo B</b> Reconocer las variaciones y conservaciones que se producen entre el mito clásico del Minotauro y la versión de J. L. Borges en <b>La casa de Asterión</b> y proponer interpretaciones para ellas a partir de la relación intertextual que se genera con el original. (desagregado) p. 128.  <b>Indicadores</b> Comparan las obras atendiendo a procedimientos de estilo o a la forma de tratamiento del tema que detalla los elementos explícitos y estrategias textuales propias de la intertextualidad: -Citas o referencias de una obra a otra. -Epígrafes. -Dedicatorias o notas explicatorias. -Temas y motivos recurrentes. -Tipos y nombres de los personajes involucrados.
<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>				
<b>Relación con otro subsector</b>				





### 3.- Trayectos combinados

**Nombre del docente:** Solange A. Vallejos C.  
**Tipo de trayecto:** Combinado.  
**Año:** Cuarto Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "Mistral y García Márquez".  
**Unidad(es):** Unidad 1; Unidad 2: Subunidad 2.1 y 2.2.  
**OFT:** Conocimiento y autoformación personal.  
**Tiempo estimado:** 9 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 58.</p> <p>Reconocimiento del valor que estos textos de carácter ensayístico tienen para el conocimiento, comprensión y reflexión de sí mismos y sobre diversos aspectos de la realidad contemporánea (desagregado).</p> <p>-Caracterización de estos discursos en cuanto: -Elementos constitutivos (desagregado).</p>	<p>Unidad 1; p. 26.</p> <p>Reconocen algunos elementos constituyentes de la estructura de los discursos públicos y algunos de los recursos verbales y no verbales que se utilizan en ellos, comprendiéndolos y valorándolos como expresión de la existencia humana. (desagregado).</p>	<p>Unidad 1; p. 35.</p> <p><b>Actividad 3</b> Reconocer algunos de los elementos constitutivos básicos del discurso enunciado en situaciones públicas de comunicación (desagregado).</p> <p><b>Ejemplo A</b> Analizar un discurso enunciado en situación pública para reconocer los diversos tipos discursivos que se integran en él (desagregado).</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 121.</p> <p>Identifican en los discursos literarios de Mistral y García Márquez, en la recepción del Premio Nóbel, los elementos que los constituyen y definen como discurso enunciado en situación pública (desagregado).</p> <p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 113. Seleccionan fragmentos de los textos leídos que den cuenta de las problemáticas y temas afines a sus intereses, que se vinculan con el O.F.T. de conocimiento y autoafirmación personal (desagregado).</p> <p>Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 102. Intercambian sus textos con los miembros de otro grupo (desagregado).</p> <p>Comparan sus respuestas con las visiones aportadas por los integrantes del grupo de intercambio (desagregado).</p>
<b>Texto de Estudio</b>				



---

<b>Otros Materiales</b>		<b>Colección de textos de apoyo a la docencia.</b> Programa de Educación Continua para el Magisterio. Universidad de Chile. pp. 110-117.		
<b>Relación con otro subsector</b>				



**Nombre del docente:** Elsa Pereira Navarro.  
**Tipo de trayecto:** Combinado.  
**Año:** Cuarto Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "Temas de actualidad pública".  
**Unidad(es):** Unidad 1; Subunidad 2.1.  
**OFT:** Formación ética; Persona y su entorno.  
**Tiempo estimado:** 18 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 58.  Identificación de algunos tipos de textos aptos para la exposición de reflexiones, pensamientos, ideas, visiones sobre temas de actualidad: artículos de difusión de temas generales de la cultura o específicos de determinadas disciplinas (literarios, sociológicos); artículos de crítica; textos de comentario y opinión. (desagregado).	Unidad 1, p. 26.  Identifican y caracterizan algunos de los tipos de discurso escrito emitidos en situaciones públicas, en cuanto carácter de los temas que abordan, amplitud de la audiencia a la que se dirigen, finalidades, contexto y circunstancias de enunciación (desagregado).  Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 59.  Producen artículos sobre temas de actualidad, aplicando principios pertinentes para el logro de la eficacia comunicativa: adecuación a la situación de enunciación, a la naturaleza de los temas tratados; propiedad de los recursos verbales, no verbales y de estilo utilizados (desagregado).	Unidad 1, p. 38.  <b>Actividad 4</b> Reconocer algunos de los recursos verbales y no verbales que se utilizan con frecuencia en los discursos enunciados en situaciones públicas de comunicación y determinar la función que ellos cumplen.  <b>Ejemplo A</b> Identificar en discursos escritos emitidos en situaciones públicas de comunicación algunos recursos verbales y no verbales que se utilizan para dar orden y coherencia al discurso y apoyar la comprensión de los contenidos o influir en el receptor.  Unidad 2; subunidad 2.1, p. 61.  <b>Actividad 2</b> Caracterizar las situaciones de enunciación de los artículos y textos ensayísticos leídos.  <b>Ejemplo A</b> Comparar un artículo o texto ensayístico con otro	Unidad 1, p. 47.  <b>Actividad 2</b> Identificar, en la comunicación habitual situaciones en las que se enuncian discursos referidos a temas de interés público o propios de la vida comunitaria, y caracterizarlas.  <b>Ejemplo B</b> Elegir un tema que, a juicio de los estudiantes, sea de interés comunitario y exponerlo, ya sea en forma oral o por escrito, en diferentes situaciones públicas de enunciación que se simulen o representen.  Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 103.  <b>Ejemplo B</b> Desarrollar en la forma de un texto predominantemente reflexivo -artículo, de comentario u opinión- un tema de actualidad que haya sido materia de otro tipo de discurso y determinar las diferencias entre las respectivas situaciones de enunciación.
	Unidad 2; Subunidad 2.1, p. 58.  Caracterización de estos discursos en cuanto: -carácter dominante (descriptivo, crítico, polémico, etc.). -nivel de lenguaje y estilo (formal o coloquial, directo o figurado) (desagregado).			



			que se refiera al mismo tema y determinar las diferencias que se observan entre ellos en lo que concierne a la situación de enunciación y el carácter de los discursos.	
<b>Texto de Estudio</b>	<b>Conceptos:</b> La enunciación, la situación comunicativa y las huellas de enunciación, pp.38-72 a pp.42-76 en <b>Lengua Castellana y Comunicación, 4º Medio</b> , Editorial Mare Nostrum, 2001.		<b>Lecturas:</b> <i>Dudas y errores que se cometen acerca de La Niña y El Niño</i> , pp.251-377; <i>Cultura fast y lentitud</i> , Beatriz Sarlo, pp. 159-245; <i>El proceso de la comunicación en masas</i> , McLuhan vs. McQuail, pp.161-247; <i>El sueño del examen</i> , S. Freud, pp. 78-126. Textos en <b>Lengua Castellana y Comunicación</b> , op. cit.	
<b>Otros Materiales</b>	<i>El discurso público</i> , pp. 30-41, en <b>Colección de Textos de apoyo a la Docencia, PPF 4º Medio</b> , U. de Chile, 2002.		<i>Los vicios del mundo moderno</i> , Nicanor Parra, p.32, en <b>Textos de apoyo a la Docencia, PPF 4º Medio</b> , U. de Chile, 2002.	
<b>Relación con otro subsector</b>	<b>Ciencias Sociales:</b> Las transformaciones culturales. <b>Historia y Geografía de Chile:</b> Clima, El Fenómeno del Niño y la Niña. <b>Filosofía:</b> Teoría del psicoanálisis.			



**Nombre del docente:** Rossana Valdés Navarrete.

**Tipo de trayecto:** Combinado.

**Año:** Cuarto Año Medio.

**Nombre del trayecto:** "El amor y el cuerpo, un camino hacia el otro".

**Unidad(es):** Unidad 1 y 2.

**OFT:** Formación ética, conocimiento de sí mismo. (El respeto y valoración de la vida y el cuerpo).

**Tiempo estimado:** 12 horas.

	Contenido	Aprendizaje Esperado	Actividad	Evaluación
<b>Programa de estudio</b>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 72.</p> <p>Soledad y comunión como rasgos inherentes a la existencia humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El amor y el cuerpo como caminos de trascendencia hacia el otro.</li> </ul> <p>Unidad 1, p. 24. Caracterización de discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación.</p> <p>a) situación de enunciación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emisor, relación emisor-receptor</li> <li>-Tema o materia</li> <li>-Finalidad</li> <li>-Contexto</li> </ul>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2.</p> <p>Reconocen, comprenden y analizan, como constituyentes del sentido de obras literarias contemporáneas, diversas problemáticas relacionadas con la soledad e incomunicación en la existencia humana actual y valoran el reconocimiento del amor y el cuerpo como vías de trascendencia humana (desagregado).</p> <p>Unidad 1, p. 26. Distinguen las situaciones de enunciación discursiva públicas de las privadas y se plantean críticamente frente a la transformación de una en otra (desagregado).</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2.</p> <p><b>Actividad 3,</b> Reconocer como tema en poemas de Pablo Neruda la representación que se hace del cuerpo y el sentido que se le confiere como mediador de la relación y comunicación entre los seres humanos y su consecuente trascendencia en la autenticidad del amor. (desagregado)</p> <p><b>Ejemplo B</b> Analizar la función y valoración del cuerpo como posibilidad comunicativa y debatir públicamente la posición personal frente al tema, relación emisor-receptor y contexto; extrayendo conclusiones válidas para el propio crecimiento personal (desagregado) p. 83.</p>	<p>Unidad 2; Subunidad 2.2, p. 117.</p> <p><b>Actividad 3</b> Reconocen como tema en <i>Veinte poemas de amor</i> de Pablo Neruda, la representación que se hace del cuerpo y el sentido que se le confiere como mediador de la relación entre los seres humanos.</p> <p><b>Ejemplo B</b> Leer selección de poemas en <i>Veinte poemas de amor</i> y analizar la función y valoración del cuerpo como posibilidad comunicativa (desagregado). p. 118.</p> <p>Unidad 1. Actividad 2, p. 48. Comparar discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación con otros enunciados en situaciones privadas y establecer las diferencias entre ellas.</p> <p><b>Ejemplo (creado)</b> Leer cartas del poeta a su amada en la vida real. Comparar y debatir cómo un discurso del ámbito de lo privado pasa a tener carta de ciudadanía en el ámbito público, transformándose su carácter y su sentido.</p>



				<b>Indicadores</b> -Distinguen las situaciones de enunciación discursiva públicas de las privadas. - Caracterizan situaciones de enunciación en cuanto a rasgos que identifican al emisor-receptor, el tipo de relación que se establece entre ellos, el contexto o circunstancias de la enunciación. - Valoran el carácter único de cada persona y por lo tanto, la diversidad de modos de ser.
<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>			Leer <i>Oda al Amor</i> , <i>Oda a la pareja</i> de <i>Odas Elementales</i> y <i>Oda a la bella desnuda</i> de <i>Nuevas Odas Elementales</i> , de Pablo Neruda.	
<b>Relación con otro subsector</b>				



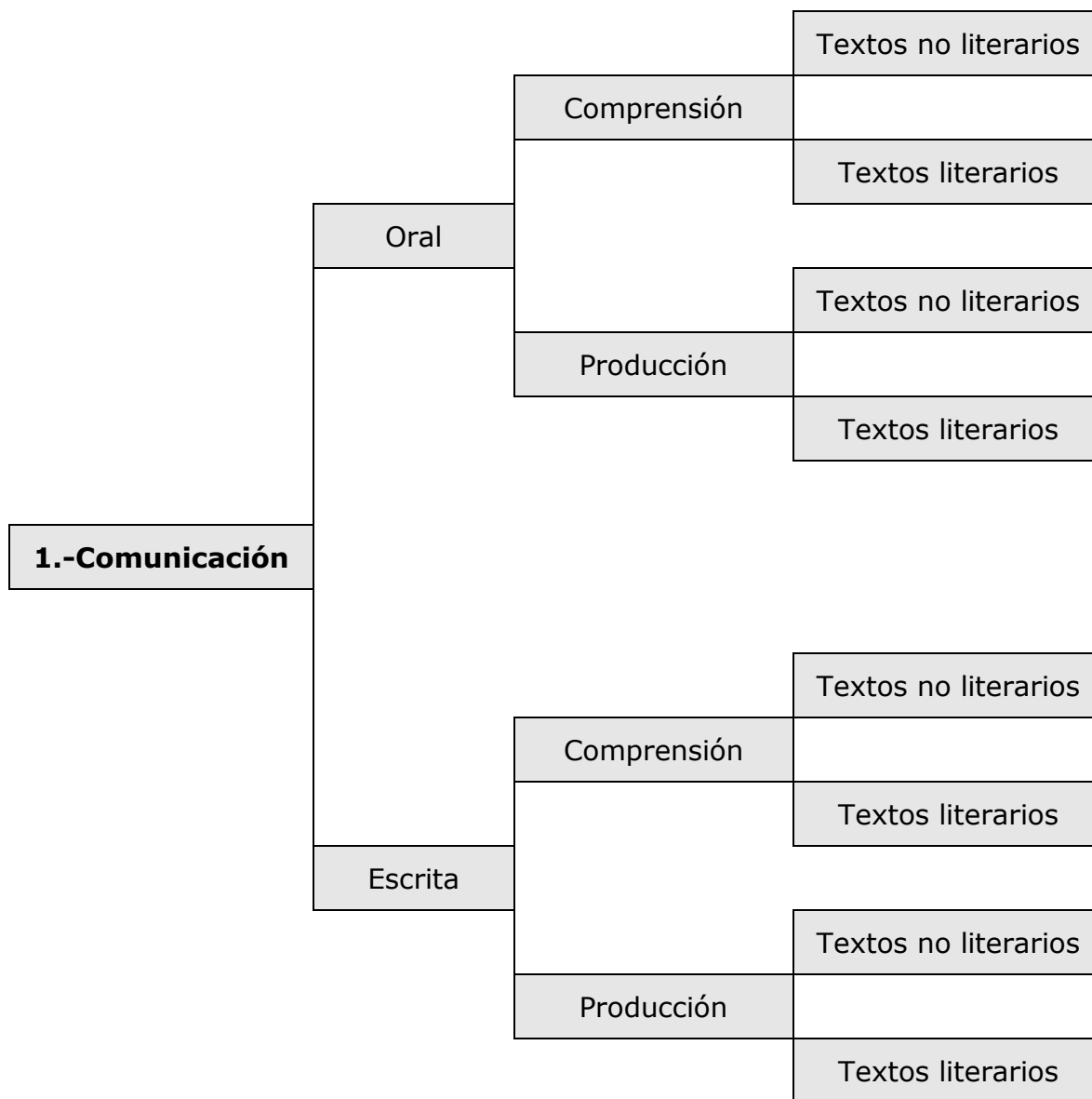
## Anexo 6

### Ejemplo de elaboración de una Unidad Didáctica a partir de los *trayectos de lectura*

Los trayectos de lectura pueden ser considerados micro-unidades didácticas que desarrollan una línea de tratamiento de uno o dos contenidos, referidos a un núcleo temático en particular. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos en los Programas de Estudio es visto integrativamente, pues la capacidad de interconectar los núcleos temáticos es la que va produciendo el efecto esperado para el enfoque comunicacional-discursivo propuesto en el currículum de Lenguaje.

Por lo tanto – y en estricto rigor –, los trayectos de lectura mantienen un desarrollo **segmentado** del conjunto de Contenidos y Aprendizajes Esperados, esto es, conformarían las **unidades mínimas** con las que organizar **programaciones**. El criterio para hacer avanzar estas unidades mínimas en Unidades Didácticas plenamente desarrolladas consiste en **agrupar** los trayectos de lectura en paquetes de **tres** trayectos, cada uno focalizado en uno de los **tres** núcleos temáticos. De este modo, la Unidad Didáctica trataría temas referidos a *lengua castellana*, a *literatura*, y a *medios de comunicación*, cuidando de mantener un desarrollo equilibrado de estos tres factores.

El siguiente esquema grafica los componentes que deben ser tenidos en consideración en el diseño de unidades didácticas, basadas en los *trayectos de lectura de los programas de estudio*. En él se incluyen los tres núcleos temáticos, ya interconectados desde la idea de **comunicación**, la cual está subdividida en las variables **oral** y **escrita** las cuales, a su vez, están ramificadas en **comprensión** y en **producción**. Cada una de estas últimas aborda el tratamiento de los contenidos con **textos no literarios** y con **textos literarios**.







De acuerdo a este modelo, una **unidad didáctica completa** debería considerar los tres componentes anteriores (**comunicación, medios de comunicación y conocimiento del lenguaje**). No es necesario que contenga todas las ramificaciones posibles, pero sí aquellas que resulten más relevantes. Por ejemplo:

- En **comunicación**, las variables **oral** y **escrito** deben estar presentes. Las variables **comprensión** y **producción** pueden alternarse, o incluirse ambas. Las variables **textos literarios / textos no literarios** deberían estar presentes en todas las unidades.
- El componente **Medios de Comunicación de masas** debe estar presente en – al menos – una de sus tres variables: **recepción, conexión o producción**:
  - Si se trata de **recepción**, esta tiene que considerar, a su vez, algunas de las siguientes opciones: **oír, ver, leer**. En algunos casos, como en el **cine**, o en la navegación por **internet**, se producen estas tres variables **simultáneamente**.



- Si se trata de **conexión**, esta admite vinculaciones con núcleos de contenido en **lenguaje** o en **literatura**. Una de estas dos variables debe ser considerada. La idea es hacer explícitas estas conexiones con el estudio de la *lengua castellana* o de la *literatura*.
- Si se trata de **producción**, y dentro de las restricciones naturales que determina la infraestructura de los liceos, esta puede considerar pertinentes producir **textos** o **discursos** propios de los medios: por ejemplo, *guiones, esquemas, dibujos, pautas de programas radiales, editoriales, noticias, video clips, dramatizaciones, páginas web*, etc.
- En **conocimiento del lenguaje**, este admite tres variables: **comprensión**, **producción** y **metalenguaje**. Alguno de las variables referidas a **comprensión** (*escuchar, leer*) o **producción** (*hablar, escribir*) debería estar presente. En este sentido, el **conocimiento del lenguaje** puede estar directamente relacionado con el componente **comunicación**, ya que en este se desarrollan las habilidades de **comprensión** y **producción** de textos/discursos. Su diferencia radica en el énfasis que estas habilidades tienen, ya que apuntan al *desarrollo de una conciencia lingüística* que reconozca la pertinencia de los factores que inciden en todo acto de comunicación: emisor, receptor, mensaje, intencionalidad comunicativa, normas de habla (código), elementos gramaticales y ortográficos contextualizados. En lo concerniente al **metalenguaje**, esta variable supone la apropiación de los *sistemas de autorreferencia* del lenguaje. Debe cuidarse de no ser presentado bajo la forma de contenidos teóricos o puramente conceptuales, ya que se trata – también – de desarrollar la capacidad de los estudiantes de *comprender y manejar* el pensamiento *organizado* del lenguaje *sobre sí mismo* (¿cómo se piensa a sí mismo el castellano desde la gramática?; ¿qué son y qué hacen los actos de habla?; ¿cómo funcionan y para qué sirven las *modalizaciones discursivas*?; etc.).

Ahora bien, una **unidad completa** tendría que estar basada en este esquema inicial. Para ello, los *trayectos de lectura* pueden ser organizados en vistas a producir **unidades didácticas de trabajo en aula**. Por lo tanto, la idea es generar posibilidades de **superponer** (o **ensamblar**) los distintos tipos de trayectos posibles.



<b>Diseño de Unidad Didáctica</b>			
Programa de III Año Medio: Unidad I: "El amor y sus razones" (33 hrs.)			
<b>Tema</b>	El amor como fuente de argumentos		
<b>OFT de la Unidad</b>	La persona y su entorno (puntos 1, 2 y 4 – OF/CMO, 1998:23)		
<b>Núcleo Temático</b>	Lengua Castellana	Literatura	Medios de comunicación
<b>Contenidos centrales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentación.</li> <li>• Convencer / Persuadir.</li> <li>• Cohesión / Coherencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El amor en la literatura como fuente de argumentos</li> <li>• Recursos de lenguaje (pronominalización).</li> </ul>	Recursos verbales y no verbales para la persuasión publicitaria.
<b>Conductas de entrada</b>	Los alumnos y alumnas manejan nociones básicas de argumentación en la emisión de juicios y opiniones	Experiencias en torno a la contextualización de una obra, al diálogo entre lector y texto, y los grandes géneros literarios e históricos.	Análisis de textos mediáticos.
<b>Textos a trabajar</b>	Textos no literarios que aborden el tema del amor desde el componente lógico-racional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Werther</b>, J. W. Goethe.</li> <li>• "Canto II" de <b>Altazor</b>, Vicente Huidobro.</li> <li>• "La otra", Gabriela Mistral.</li> <li>• "Oración por Marilyn Monroe", Ernesto Cardenal.</li> <li>• <b>Loco Afán</b>, Pedro Lemebel.</li> </ul>	Spot televisivo: Pepsi (discoteque)
<b>Aprendizaje Esperado General</b>	<p>Identifican los recursos propios de la argumentación, tanto en su componente persuasivo como lógico-racional, y son capaces de aplicarlos en la producción de textos.</p> <p>Reconocen y valoran las distintas manifestaciones del tema del amor en la literatura y en los medios como fuentes que proporcionan diversos argumentos.</p>		
<b>Evaluación Integrativa</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Producen un texto argumentativo en que predomine el componente lógico-racional, fundamentando la visión del amor presente en alguna de las obras leídas.</li> <li>2. Producen un discurso publicitario en que predomine el componente persuasivo, a través del cual se promueva la visión del amor que el alumno o alumna fundamentó respecto de la obra seleccionada.</li> </ol>		
<b>Indicadores de evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producen textos de carácter argumentativo.</li> <li>• Presentan cohesión y coherencia en los textos que producen.</li> <li>• Aplican adecuadamente el componente lógico-racional (estructura, finalidad, tema) y persuasivo de la argumentación.</li> <li>• Aplican adecuadamente los recursos verbales y no verbales que se utilizan en la argumentación.</li> <li>• Comprenden las diversas visiones del amor en la literatura y los medios, y las actualizan en el marco de un discurso argumentativo.</li> </ul>		



**TRAYECTO 1: COMBINADO**

**Nombre del docente:**  
**Tipo de trayecto:** Combinado.  
**Año:** III Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "El amor mediático: publicidad y deseo".  
**Unidad(es):** U1, Subun. 3 – U2, Subun. 1.  
**OFT:** La persona y su entorno.  
**Tiempo estimado:** 6 hrs.

	<b>Actividad</b>	<b>Contenido</b>	<b>Aprendizaje Esperado</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Programa de estudio</b>	<p>Actividad 5 Identificar, en un mensaje publicitario, los recursos verbales y no verbales destinados a persuadir afectivamente a la audiencia. (desagreg.). Ejemplo B Los estudiantes identificarán el uso y propósito de los recursos verbales y no verbales respecto de productos publicitados en televisión, que aborden el tema del amor, y propondrán explicaciones para el efecto que ellos tienen en el receptor. (desagreg. y agreg.). p. 87.</p>	<p>U1, Subun. 3. Recursos verbales de la argumentación: • dirigidos fundamentalmente a la afectividad: designaciones y adjetivaciones valorativas, actos de habla indirectos, preguntas retóricas. 2. Recursos no verbales de la argumentación: • imágenes visuales • valoración de tipos humanos: sociales, sexuales, etarios, etc.; • imágenes acústicas no verbales. P. 80. U2, Subun. 1. El tema del amor como fuente de argumentaciones que proponen diversas concepciones del amor, de la interioridad humana, de las relaciones con los otros y del objeto de amor en un texto mediático. (desagreg. y agreg.). p. 103.</p>	<p>U1, Subun. 3. Identifican, en un texto mediático, recursos verbales y no verbales destinados a influir afectivamente al auditorio. Comprenden los propósitos y modos de funcionamiento de los recursos utilizados en un spot publicitario. (desagreg. y agreg.). p. 80. U2, Subun. 1. Reconocen y evalúan las distintas manifestaciones del amor en los medios como fuentes que proporcionan diversos argumentos sobre la complejidad de la afectividad humana y la relación amorosa. (agreg.). P. 104.</p>	<p>Actividad de evaluación 5. Ej. B. Producir una carpeta que recopile una muestra de textos de propaganda televisiva que promueva alguna visión del amor, en todas sus posibles dimensiones. Indicadores: • Reconocen el concepto de amor y las formas del lenguaje con que se caracteriza. • Caracterizan el concepto de amor y las adjetivaciones valorativas que la acompañan. • Caracterizan los recursos no verbales con que se hace referencia al tratamiento del amor que se promociona. • Caracterizan a los personajes o tipos humanos presentes en el dispositivo publicitario. • Identifican los recursos verbales y no verbales persuasivos utilizados y justifican su presencia.</p>
<b>Texto de Estudio</b>				



---

<b>Otros Materiales</b>	Spot televisivo Pepsi (discoteque)			Pauta de análisis de spot asociado al tema del amor.
<b>Relación con otro subsector</b>	Ciencias Sociales e Historia: La función de los medios en el desarrollo histórico contemporáneo.			



**TRAYECTO 2: LINEAL**

**Nombre del docente:**  
**Tipo de trayecto:** Lineal.  
**Año:** III Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "El amor es explicable".  
**Unidad(es):** U1, Subun. 2.  
**OFT:** Desarrollo del pensamiento.  
**Tiempo estimado:** 12 hrs.

	<b>Contenido</b>	<b>Aprendizaje Esperado</b>	<b>Actividad</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Programa de estudio</b>	U1, Subun. 2. Componentes y funciones del discurso argumentativo relacionados con las finalidades o propósitos de la argumentación (convencer razonadamente): • el componente lógico-racional, destinado a convencer razonadamente y en forma directa; sus elementos básicos: tesis u opinión, razones o argumentos que la fundamentan, premisas y garantías que la avalan. P. 49.	U1, Subun. 2. Reconocen en discursos argumentativos específicos sus finalidades de convencer razonadamente en contextos escritos acerca del tema del amor. (desagreg. y agreg.) p. 50. U1, Subun. 2. Construyen con propiedad argumentos y contraargumentos para apoyar, refutar o anular proposiciones formuladas por ellos y por otros acerca del tema del amor. p. 50.	Actividad 2. Reconocer los elementos mediante los cuales el enunciante procura convencer al receptor, en discursos argumentativos Emitidos en diversas situaciones de comunicación. Ej. B Analizar discursos argumentativos sobre el tema del amor para identificar en ellos el componente lógico-racional de la argumentación. (desagreg.). p. 57.	Act. 2. Ej. A Producir discursos argumentativos sobre el tema del amor en los que las estrategias del hablante para convencer al receptor se manifiesten en forma clara, precisa y distinta. (desagreg.). p. 72. Indicadores: - Apoyan las razones en fundamentos coherentes; - Utilizan apropiadamente normas de cohesión y coherencia en manifestaciones discursivas de carácter argumentativo.
<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>			- Artículo científico que busque explicar desde un fundamento biológico el tema del amor ("La química del amor", Diario <i>La Prensa</i> ). - Razonamiento filosófico en torno al tema del amor (Platón, <b>El Banquete</b> , fragmento)	



			- Artículo de psicología sobre el amor (Erick Fromm, <b>El arte de amar</b> , fragmento).	
<b>Relación con otro subsector</b>			Subsector Lengua Extranjera: canciones en esta lengua que se refieran al tema del amor.	



### TRAYECTO 3: NO LINEAL

**Nombre del docente:**  
**Tipo de trayecto:** no lineal.  
**Año:** III Año Medio.  
**Nombre del trayecto:** "Los fundamentos del amor".  
**Unidad(es):** U2.  
**OFT:** La persona y su entorno / Desarrollo del pensamiento.  
**Tiempo estimado:** 15 hrs.

	Actividad	Evaluación	Aprendizaje Esperado	Contenido
<b>Programa de estudio</b>	<p>Act. 1. Reconocer la recurrencia del tema del amor en diversas manifestaciones literarias.</p> <p>Ej. A. Recopilar textos conocidos por los estudiantes cuyo tema central sea el amor; reconocer algunos de los rasgos que en ellos se asigna al sentimiento y relación amorosa y comentar algunas de las concepciones del amor que se expresan, considerando los fundamentos en los que se sustentan. (agreg.). p. 105.</p>	<p>Act. 1. Ej. A. Crear un poemario cuyo tema central sea el amor, tomando una de sus concepciones, e ilustrarlo con viñetas, imágenes o reproducciones de imágenes representativas de los estilos de las épocas en que los textos fueron producidos.</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduce cada uno de los textos con una descripción de la época en que fue escrito, señalando la forma en que dicha época fundamenta la concepción del amor presentada.</li> <li>- Explica sucintamente la forma en que el amor es tratado en el texto y los argumentos que sostienen dicha forma.</li> <li>- Realiza un breve análisis y comentario a propósito de los recursos de lenguaje utilizados, específicamente la pronominalización. (agreg.). p. 115.</li> </ul>	<p>U2, Subun. 1. Reconocen y valoran las distintas manifestaciones de literatura amorosa como fuentes que proporcionan diversos argumentos sobre la complejidad de la afectividad humana y la relación amorosa. p. 104.</p> <p>U2, Subun. 1. Producen textos argumentativos en los que comentan y exponen sus opiniones sobre los sentidos que las obras literarias postulan para el tema del amor. p. 104.</p>	<p>U2, Subun. 1. El tema del amor como fuente de argumentaciones que proponen diversas concepciones del amor, de la interioridad humana, de las relaciones con los otros y del objeto de amor en diferentes épocas; los contextos sociales, histórico-culturales que dan fundamento a la diversidad de visiones. p. 103.</p>





<b>Texto de Estudio</b>				
<b>Otros Materiales</b>	<p>Pueden escoger fragmentos de textos como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Werther</b>, J. W. Goethe.</li><li>• "Canto II" de <b>Altazor</b>, Vicente Huidobro.</li><li>• "La otra", Gabriela Mistral.</li><li>• "Oración por Marilyn Monroe", Ernesto Cardenal.</li><li>• <b>Loco Afán</b>, Pedro Lemebel.</li></ul>			
<b>Relación con otro subsector</b>	<p>Biología: los fundamentos científicos del amor.</p>			



## BIBLIOGRAFÍA

### I.- MATERIALES IMPRESOS:

#### I.1.- Textos literarios:

BORGES, JORGE LUIS

1996

*El jardín de los senderos que se bifurcan*. En **Obras Completas I**, Editorial Emecé, Barcelona, España, pp. 472-480.

BORGES, JORGE LUIS

1996

*El Aleph*. En **Obras Completas I**, Editorial Emecé, Barcelona, España, pp. 617-627.

BORGES, JORGE LUIS

1996

*La Biblioteca de Babel*. En **Obras Completas I**, Editorial Emecé, Barcelona, España, pp. 465-471.

CORTÁZAR, JULIO:

1963

**Rayuela**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.

CORTÁZAR, JULIO

1968

*Por escrito gallina una*. En **La Vuelta al Día en Ochenta Mundos**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1968, p. 110.

PEREC, GEORGE

1992

**La Vida. Instrucciones de Uso**. Editorial Anagrama, Barcelona, España



I.2.- Textos teóricos y críticos:

MINEDUC

1998

**Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio.** Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC

1998

**Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.** Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC

1999

**Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio.** Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC

2000

**Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Tercer Año Medio.** Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC

2001

**Lengua Castellana y Comunicación. Programa de Estudio Cuarto Año Medio.** Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.

MINEDUC

2001

**Reforma Curricular: algunos aspectos fundamentales.** Unidad de Currículum y Evaluación. (Documento de trabajo). Santiago.

MINEDUC

2001

**Criterios y Orientaciones para la Aprobación de Planes y Programas Propios.** Unidad de Currículum y Evaluación, Departamento Jurídico, Departamento de Normas de la División de Educación General. Santiago.

MINEDUC – COMISIÓN DE TRANSVERSALIDAD

2001

**Criterios para una Política de Transversalidad.** División de Educación General. Unidad de Apoyo a la Transversalidad. Santiago.



---

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE)  
2004

**Revisión de políticas nacionales de educación.** OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), París, Francia. Traducción y edición en español del Ministerio de Educación de Chile.

AARSETH, ESPEN  
1997

*No linealidad y teoría literaria.* En **Teoría del Hipertexto.** George Landow (Compilador), Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 71-108.

ALONSO, MARÍA NIEVES  
1998

*La propuesta de reforma educacional: ¿A qué tanta manía pedagógica?.* Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 31-48.

ÁLVAREZ, GERARDO  
1998

*¿Por qué formamos profesores de español?.* Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 95-108.

AVELAR, IDELBER  
2000

**Alegorías de la derrota: La ficción postdictatorial y el trabajo del duelo.** Editorial Cuarto Propio, Santiago, Chile.

AUSUBEL, DAVID  
1981

**Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** Editorial Trillas, México D.F., México.

BAJTÍN, MIJAIL  
1982

**Estética de la creación verbal.** Editorial Siglo XXI, México D.F., México.

BARTHES, ROLAND  
1967

**Ensayos Críticos.** Editorial Seix Barral, Barcelona, España.

BARTHES, ROLAND  
1971

**Elementos de Semiología.** Alberto Corazón (Editor), Madrid, España.



BARTHES, ROLAND

1980

**S/Z.** Editorial Siglo XXI, México D.F., México.

BARTHES, ROLAND

1983

**Ensayos Críticos.** Editorial Seix Barral, Barcelona, España.

BARTHES, ROLAND

1987

**El Susurro del Lenguaje. Más allá de la Palabra y la Escritura.** Editorial Paidós, Barcelona, España.

BARTHES, ROLAND

1990

**La Aventura Semiológica.** Paidós Ediciones, Barcelona, España.

BAKHTIN, MIKHAIL

1989

**La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El Contexto de Francois Rabelais.** Alianza Editorial, Madrid, España.

BELLEÏ, CRISTIÁN

2003

*¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?.* En **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Cristián Cox (editor), Editorial Universitaria, Santiago, Chile, pp. 125-209.

BLOOM, BENJAMIN

1990

**Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales.** Editorial El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

BUSH, VANNEVAR

1945

*As We May Think.* **THE ATLANTIC MONTHLY**, July, Volume 176, N° 1, pp. 101-108.

CARRETERO, MARIO

1997

**Constructivismo y educación.** Editorial Progreso, México D.F., México.



CARUMAN, SERGIO  
1999

*Lengua Castellana y Comunicación. II Medio.* En **Perfeccionamiento Docente para la Implementación de los Nuevos Planes y Programas de Estudio**, Programa de Perfeccionamiento Fundamental, MINEDUC. Ver también [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

CARUMAN, SERGIO  
2000

*Lengua Castellana y Comunicación. III Medio.* En **Perfeccionamiento Docente para la Implementación de los Nuevos Planes y Programas de Estudio**, Programa de Perfeccionamiento Fundamental, MINEDUC. Ver también [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

CARUMAN, SERGIO  
2001

*Lengua Castellana y Comunicación. IV Medio.* En **Perfeccionamiento Docente para la Implementación de los Nuevos Planes y Programas de Estudio**, Programa de Perfeccionamiento Fundamental, MINEDUC. Ver también [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

CARUMAN, SERGIO  
2002

*Lengua Castellana y Comunicación. IV Medio Diferenciado.* En **Perfeccionamiento Docente para la Implementación de los Nuevos Planes y Programas de Estudio**, Programa de Perfeccionamiento Fundamental, MINEDUC. Ver también [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

COROMINAS, JOAN; PASCUAL, JOSÉ  
1989

**Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico.** Editorial Gredos, Madrid, España, vol. II.

COX, CRISTIÁN  
2001

**La Reforma Curricular 1996 - 2001** (Documento de Trabajo). MINEDUC - UCE, Santiago.

COX, CRISTIÁN  
2003

*Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX.* En **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Cristián Cox (editor), Editorial Universitaria, Santiago, Chile, 19-113.

DÄLLENBACH, LUCIEN  
1991

**El Relato Especular.** Visor Ediciones, Madrid, España.



DERRIDA, JACQUES  
1971

**De la Gramatología.** Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires, Argentina.

ECO, UMBERTO  
1994

**La Búsqueda de la Lengua Perfecta en la Cultura Europea.** Editorial Crítica, Barcelona, España.

ESS, CHARLES  
1997

*El ordenador político.* En **Teoría del Hipertexto.** George Landow (Compilador), Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 259-303.

FALK, BENNET  
1994

**The Internet Roadmap.** Sybex Publishing, San Francisco, USA.

FISHER, SHARON  
1994

**Riding the Internet Highway,** New Riders Publishing, Indianapolis, USA.

FOKKEMA, DOUWE  
1987

*Concludin Observations: Is There a Future for Research on Postmodernism?.* En Calinescu, Matei & Fokkema, Douwe: **Exploring Postmodernism,** John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, USA, pp. 233-241.

FOKKEMA, DOUWE e IBSCH, ELRUD  
1981

**Teorías de la literatura del siglo XX.** Ediciones Cátedra, Madrid, España.

FOSTER, HAL  
1988

*Introducción al Postmodernismo.* En Foster, Hal (Comp.), **La Posmodernidad.** Editorial Kairós, México, pp. 7-17.

FOUCAULT, MICHEL  
1970

**La arqueología del saber.** Editorial Siglo XXI, México D.F., México.

FOUCAULT, MICHEL  
1996

*El lenguaje al infinito, y Qué es un autor?.* En **De lenguaje y literatura.** Editorial Paidós, Barcelona, España.



FREIRE, PAULO  
1990

**La Educación como Práctica de la Libertad.** Editorial Siglo XXI, México D.F., México.

GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO y SOTOMAYOR, CARMEN  
2003

*La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa.* En **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Cristián Cox – editor, Editorial Universitaria, Santiago, Chile, pp. 253-315.

GUILFORD, J. P.  
1986

**La naturaleza de la inteligencia humana.** Editorial Paidós, Barcelona, España.

GYSLING, JACQUELINE  
2003

*Reforma Curricular: Itinerario de una transformación cultural.* En **Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile.** Cristián Cox – editor, Editorial Universitaria, Santiago, Chile, pp. 213-252.

HASSAN, IHAB  
1987

*Pluralism in Postmodern Perspective.* En Calinescu, Matei & Fokkema, Douwe: **Exploring Postmodernism**, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, USA, pp. 17-39.

HESLOP, BRENT  
1995

**The World-Wide Web Companion: A Mosaic Voyager's Guide to Internet Hypermedia.** Addison-Wesley Publishing, Reading, Massachusetts, USA.

JAMESON, FREDERIC  
1988

*Posmodernismo y sociedad de consumo.* En **La Posmodernidad.** Hal Foster (compilador), Editorial Kairós, México, pp. 165-186.

JAMESON, FREDERIC  
1992

**El Posmodernismo o la Lógica cultural del Capitalismo Avanzado.** Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

JUNG, KARL GUSTAV  
1975

*Prólogo al I Ching.* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, pp. 21-42.





LAKOFF, GEORGE y JOHNSON, MARK  
1987

*La estructura metafórica del sistema conceptual humano*, en **Perspectivas de la Ciencia Cognitiva**, Donald A. Norman (Compilador), Ediciones Paidós, Barcelona, España, pp. 233-247.

LANDOW, GEORGE P.  
1995

**Hipertexto. La Convergencia de la Teoría Crítica Contemporánea y la Tecnología**. Ediciones Paidós, Barcelona, España.

LIESTØL, GUNNAR  
1997

*Wittgenstein, Genette y la narrativa del lector en el hipertexto*. En **Teoría del Hipertexto**. George Landow (Compilador), Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 110-145.

LLARENA, MIGUEL  
1998

*Algunas consideraciones sinópticas prospectivas sobre educación*. Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 109-118.

LARRAÍN IBÁÑEZ, JORGE  
2000

**Modernidad. Razón e Identidad en América Latina**. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

LOMAS, CARLOS *et al.*  
1994

**El Enfoque Comunicativo de la Enseñanza de la Lengua**. Editorial Paidós, Barcelona.

LYOTARD, JEAN FRANCOIS  
1987 a)

**La Condición Postmoderna: Informe sobre el Saber**. Ediciones Cátedra, Madrid, España.

LYOTARD, JEAN FRANCOIS  
1987 b)

**La Postmodernidad Explicada a los Niños**. Editorial Gedisa, Barcelona, España.



MAINGENEAU, DOMINIQUE  
1999

**Términos claves del análisis del discurso.** Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

MARCHESE, ANGELO y FORRADELLAS, JOAQUÍN  
1986

**Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología Literaria.** Editorial Ariel, Barcelona, España.

MOULTHROP, STUART  
1997

*Rizoma y resistencia. El hipertexto y el soñar con una nueva cultura.* En **Teoría del Hipertexto.** George Landow (compilador), Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 339-361.

NORMAN, DONALD  
1987 a)

*¿Qué es la ciencia cognitiva?.* En **Perspectivas de la Ciencia Cognitiva,** Donald A. Norman (compilador), Ediciones Paidós, Barcelona, España, pp. 13-24.

NORMAN, DONALD  
1987 b)

*Doce problemas para la ciencia cognitiva.* En **Perspectivas de la Ciencia Cognitiva,** Donald A. Norman (compilador), Ediciones Paidós, Barcelona, España, pp. 313-350.

OSORIO, JORGE  
1998

*Elaboración metafórica en educación: la construcción del aprendizaje.* Revista **ATENEA,** N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 119-131.

RIVANO, EMILIO  
1998

*De metáforas, memes y educación.* Revista **ATENEA,** N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 67-94.

RODRÍGUEZ, CRISTINA  
1995

**La Evaluación en el Área del Lenguaje y la Comunicación.** Mineduc, Programa Mece, Santiago.

ROMÁN PÉREZ, MARIANO y DIEZ LÓPEZ, ELOÍSA  
1998

**Aprendizaje y Currículum. Diseños Curriculares Aplicados.** FIDE, Santiago.



ROSEMBERG, MARTIN

1997

*Física e Hipertexto. Liberación y complicidad en arte y pedagogía.* En **Teoría del Hipertexto**. George Landow (Compilador), Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 305-337.

RUPRECHT, HANS-GEORGE

1997

*Intertextualidad.* En **Intertextualité**. Desiderio Navarro (compilador), Casa de las Américas, La Habana, Cuba, pp. 25-35.

SÁNCHEZ, JAIME

2000

**Informática Educativa.** Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

SOLAR, MARÍA INÉS

1998

*La Reforma educacional chilena: Problemática y desafíos.* Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 11-29.

SZEGEDY-MASZÁK, MIHÁLY

1987

*Teleology in Postmodern Fiction.* En **Exploring Postmodernism**, Matei Calinescu & Douwe Fokkema, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, USA, pp. 41-57.

ULMER, GREGORY

1988

*El objeto de la postcrítica.* En **La Posmodernidad**. Hal Foster (compilador), Editorial Kairós, México, pp. 125-164.

VAISMAN, LUIS

1998

*La asignatura de castellano en la reforma de la educación media.* Revista **ATENEA**, N° 478, segundo semestre, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, pp. 49-65.



I.2.2.- Materiales pedagógicos:

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
1999

**Lenguaje, pensamiento y literatura: una aproximación a los nuevos contenidos del área de Comunicación y Lenguaje.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2000

**Lenguaje y Comunicación. 2º Medio.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2000

**El fenómeno de la interpretación en el discurso expositivo, literario y de los medios de comunicación.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2000

**Literatura y Medios de Comunicación: Mundos Ficticios y Contextos de Producción y Recepción.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2000

**Evaluación: Determinación de objetivos y generación de instrumentos de evaluación para Lengua Castellano y Comunicación en 2º medio.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2001

**Lenguaje y Comunicación. 3º Medio.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2001

**Lenguaje y Comunicación. 3º Medio. Plan Diferenciado.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.



---

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.

2002

**Lenguaje y Comunicación. 4º Medio.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.

2003

**Lenguaje y Comunicación. 4º Medio. Plan Diferenciado.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.

2003

**Programa de Apropiación Curricular (PAC).** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; FLÓREZ, M. T.; MIRANDA, P.; QUIROGA, R.; URREJOLA, B.; WALLACE, D.

2004

**Programa de Apropiación Curricular (PAC).** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; MARTÍNEZ, L. A.; WALLACE, D.

2000

**Literatura e Informática: Mundos Virtuales y Contextos de Producción.** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.



## II.- MATERIALES ELECTRONICOS:

### **Lenguaweb.**

*¿Hipertexto en el aula?*

En:

<http://www.lenguaweb.net/hiper/hiperindex.htm>

### **Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje (CEDIPROE).**

En:

<http://www.hweb.me.gov.ar/proy/cediproe/>

### **O hipertexto no contexto educacional.**

En:

<http://www.unicamp.br/~hans/mh/educ.html>

### **El texto electrónico**

En:

<http://nti.uji.es/>

### **Nociones básicas de hipertexto**

En:

<http://facom.udp.cl>

### **Web Dictionary of Cybernetics and Systems.**

En:

<http://pespmc1.vub.ac.be/ASC/INDEXASC.html>

### **Wittgenstein y el hipertexto**

En:

<http://usuarios.iponet.es/>

BECCO, GUILLERMO

### **Vygotsky Y Teorías Sobre El Aprendizaje. Conceptos Centrales De La Perspectiva Vygotskiana.**

En:

<http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml>

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; MIRANDA, P.; WALLACE, D.  
2003

**Programa de Apropiación Curricular (PAC).** Vicerrectoría Académica y Estudiantil, Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Formato CD-ROM.



---

CARUMAN, S.; COLOMA, C. J.; FLÓREZ, M. T.; MIRANDA, P.; QUIROGA, R.;  
URREJOLA, B.; WALLACE, D.  
2004

**Programa de Apropiación Curricular (PAC).** Vicerrectoría Académica y Estudiantil,  
Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. Formato  
CD-ROM.

COLL SALVADOR, CÉSAR

**Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. La Significación  
Psicopedagógica De Las Actividades Espontáneas De Exploración.**

En:

<http://www.geocities.com/maf140369/oct2000/educ21.htm>

DEERMER, CHARLES

1994

**¿Qué es el hipertexto?**

En:

[www.ucm.es](http://www.ucm.es)

DÍAZ, WILMAR

**Hipertextos En Educación.**

<http://www.umb.edu.co/umb/cursos/talleres/tallermul/hiperedu.html>

GÓMEZ, ADRIANA

**Teorías del aprendizaje. ¿Cómo se adquieren los conceptos?**

En:

<http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>

GÓMEZ-MARTÍNEZ, JOSÉ LUIS

*Hacia un nuevo paradigma: El hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología.*

En:

**Proyecto Ensayo Hispánico:** [www.ensayo.rom.uga.edu/](http://www.ensayo.rom.uga.edu/)

GÓMEZ-MARTÍNEZ, JOSÉ LUIS

2002

*Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital. Una pedagogía para la  
liberación.*

En:

[http://biblioteca.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/CORREDEF/PANEL/GOMEZ-  
MA.HTM](http://biblioteca.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/CORREDEF/PANEL/GOMEZ-MA.HTM)

GRAUPERA SANZ, MARTA

**Metamorfosis de los rostros del riesgo: Hipertexto y edición en la "cultura  
digital". (Apuntes en torno a la convergencia comunicativa).**

En:

[www.towerofbabel.com](http://www.towerofbabel.com)



---

KUHN, VIRGINIA

**Hypertext Structure.**

En:

<http://www.uwm.edu/~vkuhn/mastructure.html>

LEINER, BARRY *et al.*

2002

**A brief history of the Internet.**

En:

<http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml#Introduction>

MATA, LUIS

**Aprendizaje Significativo.**

En:

<http://www.storecity.com/lmata/>

MOULTHROP, STUART

1989

**En las zonas. El hipertexto y la política de la interpretación**

En:

[www.uoc.edu/](http://www.uoc.edu/)

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS *et al.*

**Marco Teórico-Conceptual de la Categoría de Impacto Social de la Educación e Información Disponible para la Construcción de los Indicadores Respectivos.** Informe presentado al Ministerio de Educación de Chile y UNESCO-Santiago. Santiago, República de Chile. México, D.F., 2001.

En: **Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Cumbre de las Américas:**

<http://www.prie.cl/espanol/index.htm>

PENSA, DALMIRA

**Producción de materiales educativos: Del texto al hipertexto.**

En:

[http://cvc.cervantes.es/obref/formacion\\_virtual/metodologia/pensa.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/metodologia/pensa.htm)