



Universidad Nacional de Cuyo  
Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado  
Programa de Becas para la Promoción de la Investigación  
Becas para Graduados

**La construcción de conocimiento  
en los libros del tercer ciclo de la E.G.B.**

Informe Final

Becario Investigador  
**Prof. Diego Díaz Puppato**  
Directora de Beca  
**Lic. Mónica Matilla**

**2004**

“Un material curricular es una teoría sobre la escuela. No sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes.”

Jaume Martínez Bonafé

## **Introducción**

El presente trabajo pretende dar cuenta de los resultados respecto de la investigación **“La construcción de conocimiento en los libros del tercer ciclo de la E.G.B.”**, realizada en el marco del Programa de Becas para la Promoción de la Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, de la Universidad Nacional de Cuyo.

Se toma como punto de partida, que da sentido al tema de investigación, la certeza de que los libros de texto constituyen una herramienta determinante en la selección y jerarquización de las actividades que desarrollan un gran número de docentes, entre ellos los mendocinos, quienes en forma directa o a través de copias realizan sus propuestas de enseñanza. Por lo que cabe considerar que los docentes delegan en estos libros algunas decisiones curriculares en cuanto a selección y priorización de contenidos, como en las tareas propuestas a sus alumnos.

La premisa de que los libros de texto están presentes en las aulas y que ejercen su influencia, promovió la idea de realizar un análisis de los mismos a fin de establecer algunas características de los mismos y en consecuencia determinar que llega a los alumnos.

De las múltiples posibilidades de investigación que ofrece un libro de texto, se optó por abordar la forma en la que proponen la construcción de conocimientos. Para ello, se escogió dirigir la mirada a las diferentes formas de estructurarlos, al uso que hacen de las imágenes y los textos escritos y a las diferentes propuestas de actividades.

Por ello el problema al que se ha tratado de dar respuesta es...

*¿Qué significados atribuyen a los procesos de construcción de conocimiento las propuestas de actividades de los libros de texto del 3<sup>er</sup> ciclo de la E.G.B.?*

En este caso, la respuesta será seguramente parcial e incompleta, pues con ella no se intenta agotar el análisis, sino realizar un aporte a la comprensión y a la problematización de la temática.

La ejecución del proceso de investigación se realizó desde la direccionalidad que imprimieron los siguientes objetivos:

*General:*

- *Construir categorías teóricas que den cuenta de la significación de los procesos de construcción de conocimiento a los que apelan las propuestas de actividades de los libros de texto del 3<sup>er</sup> ciclo de la E.G.B.*

*Específicos:*

- *Identificar los libros de texto de mayor uso en el tercer ciclo de E.G.B.*
- *Identificar la secuencia de procesos de construcción de conocimiento que subyace a las propuestas didácticas de los libros de texto.*
- *Transparentar la significación de los procesos de construcción de conocimiento a los que apelan las propuestas de actividades de los libros de texto.*
- *Elaborar criterios para la interpretación y análisis de los libros de texto, desde los procesos de conocimiento.*

Sin embargo, en el proceso de investigación se vio la necesidad de detener la mirada no sólo sobre la propuesta de actividades, sino también sobre otras categorías de análisis como los textos escritos, la organización y las imágenes.

Por ello, el problema que finalmente se planteó fue:

*¿Qué significados atribuyen a los procesos de construcción de conocimiento las propuestas de actividades, la organización, los textos escritos y las imágenes de los libros de texto del 3<sup>er</sup> ciclo de la E.G.B.?*

El progresivo acercamiento y análisis de los libros de texto implicó necesariamente la precisión de algunos conceptos que orientaron y focalizaron al objeto de investigación.

En este sentido, se han construido, desde algunos referentes teóricos, conceptos básicos relacionados con el problema de investigación planteado. Asimismo, a partir de la aproximación progresiva al objeto de estudio se han delimitado algunas categorías teóricas que buscan orientar el análisis e interpretación del mismo.

Para el análisis de datos, de todos los libros de texto disponibles, se formuló un recorte que permitiera la elaboración de categorías teóricas que dan cuenta de la construcción de conocimiento que promueven estos libros. Se tomó, en principio, la totalidad de libros que presentaron sus ofertas en las escuelas mendocinas para el ciclo

lectivo 2004, del área Ciencias Sociales para 7° de EGB, para luego, a través de una encuesta a librerías, seleccionar los más vendidos y realizar el análisis sobre ellos.

El presente informe presenta la siguiente estructura:

- Marco Teórico
- Metodología
- Presentación y análisis de datos
- Conclusiones
- Bibliografía

## **Marco Teórico**

La elaboración del marco teórico, se realiza con la pretensión de constituir un punto de referencia, para la comprensión de la significación de los procesos de construcción de conocimiento a los que apelan los libros de texto del tercer ciclo de la E.G.B. Se plantea como primer desafío delimitar conceptualmente algunos términos, que si bien están presentes en todo el proceso de transformación educativa, es necesario precisar el sentido con el que se emplearán en el presente trabajo.

En este sentido, el marco teórico no busca agotar la discusión sobre los conceptos a los que se refiere, sino 'mirarlos' desde un determinado punto de vista para poder compartir posteriormente el análisis del objeto de estudio: **la construcción del conocimiento en los libros de texto**. En palabras de Sirvent *"El marco teórico es la teoría que el investigador toma como marco referencial y que seguramente orientará su investigación y sus interpretaciones."* (Spielmann, 1997)

Por ello, la teoría es empleada para buscar, en ésta investigación, nuevos usos de los conceptos teóricos elaborados por los científicos constructivistas. Éstos podrán servir a nuevas investigaciones o para la elaboración de criterios para la interpretación y análisis de los libros de texto, desde los procesos de conocimiento, que también podrán realizarse a partir de las construcciones teóricas a las que se arribe en el análisis de los libros de textos más usados por los docentes mendocinos.

## Aprendizaje

Antes de comenzar a abordar temas de mayor especificidad se intentará delimitar la concepción de aprendizaje que subyace en este trabajo.

En la producción científica referida al aprendizaje desde hace ya algunas décadas, está por demás aclarado que el sujeto que aprende no lo hace en forma pasiva, al modo de un receptor cuya actividad consiste sólo en incorporar conocimientos sin que medie ninguna acción interna, deliberada o no, en el mismo. Esto es que en el medio local, son pocos los teóricos que aún sostienen que el aprendizaje (referidos específicamente al aprendizaje escolar) se genera a partir de repeticiones y estímulos adecuados, como sostienen los principios conductistas o asociacionistas.

El **aprendizaje** es entendido como una construcción del sujeto que aprende y esta construcción se produce en el intercambio con el medio.

Sin embargo, existen actualmente diversas teorías que explican cómo se produce la interacción del sujeto con el medio y con otros sujetos, cuáles son los factores que intervienen en la misma y qué sucede en el sujeto cuando aprende.

Piaget y sus seguidores presentan una mirada del aprendizaje que podría considerarse innatista. Esto es, que el bagaje genético genera desarrollo sin que medie intervención externa, sólo en interacción con el medio y con los objetos del entorno, el individuo se desarrolla y aprende. En este marco se resignifica ampliamente la interacción sujeto – objetos, pero no queda claro cuál es el rol de la enseñanza. Se considera que el aprendizaje es una consecuencia 'natural' del desarrollo. No obstante, este planteo no ha dado respuesta satisfactoria, entre otras cosas al aprendizaje de conocimientos específicos.

En este sentido, hay autores como Resnick y Klopfer, que sientan sus diferencias con Piaget y refiriéndose a él dicen:

*“No era simple (y nunca se logró plenamente) resolver cómo incorporar la enseñanza de conocimientos importantes (el principio alfabético aplicado a la lectura, por ejemplo, o los conceptos aritméticos fundamentales) dentro de las restricciones de un programa que fundamentalmente recelaba de todos los intentos de enseñar directamente.” (Resnick y Klopfer, 1997: 18)*

Otra mirada sobre el aprendizaje es construida desde las ciencias cognitivas. Los científicos neopiagetianos o constructivistas generan algunos postulados que son compartidos por los teóricos de la psicología cognitiva, en cuanto a que las personas no son un simple registro y almacén de información, sino que construyen estructuras de conocimiento. El sujeto realiza un proceso en el que la información que le llega es relacionada e interpretada con otros conocimientos previos, sólo así es posible la apropiación de la nueva información.

Sin embargo, los científicos que realizan sus estudios desde el punto de vista las ciencias cognitivas, dan un paso más allá en el interjuego enseñanza y aprendizaje<sup>1</sup>. Consideran que hay que hacer algo más que dar el lugar necesario para

---

<sup>1</sup> Se entiende a los procesos de enseñanza y aprendizaje como procesos relacionados, pero con identidad propia. En este sentido, nuestro objeto de investigación es los procesos de construcción que subyacen en la propuesta de enseñanza que los libros de texto proponen a los docentes y a los alumnos.

que se genere el aprendizaje 'natural' que plantean los piagetianos, para preocuparse por los distintos aspectos de la enseñanza tales como los motivacionales, de contenido, tiempo, etc. En este sentido, la Psicología cognitiva aporta algunas pistas sobre los procesos de aprendizaje que pueden ser tomados como puntos de referencia para mediar y guiar el aprendizaje.

Desde éstas breves aproximaciones a la concepción de aprendizaje es que se opta por:

*“Una concepción centrada en la interacción constructivista del sujeto y del objeto con sus reglas propias de indagación, se distingue nitidamente del conductismo, centrado en una historia de adquisición de conductas adecuadas a los estímulos, con sus procedimientos fuertemente experimentales. Incluso posibilita marcar una diferencia central que no siempre fue considerada, entre los supuestos de Psicología Genética y la Psicología Cognitiva ‘Computacional’: un sujeto actor del conocimiento y que interactúa con la realidad transformándola significativamente mientras se organiza a sí mismo, versus un sujeto activo que procesa la información proveniente del medio externo en su interior, persistiendo la división entre él y la realidad.” (Castorina, 1996: 32)*

En coherencia con esta concepción de aprendizaje, la transformación educativa provincial, plantea en sus documentos que:

*“El aprendizaje es un proceso complejo y continuo de construcción de significados, que implica relacionar lo conocido con lo nuevo por conocer. Es siempre un proceso individual pero, para que ocurra, exige la interacción con los pares, con el docente y con el contenido. Como proceso interactivo, requiere de la confrontación de hipótesis y puntos de vista que generen conflictos sociocognitivos capaces de movilizar la reestructuración intelectual.” (DGE, 1998: 32)*

Si se considera que las editoriales presentan una propuesta que contribuye al desarrollo del proceso de transformación educativa, se puede esperar que algunos de estos rasgos del aprendizaje hayan sido rescatados para las propuestas didácticas que ofrecen a alumnos y docentes. Por ello es que se tomarán como categorías de análisis del material empírico.

## Conocimiento

Después de realizar una aproximación a una concepción de aprendizaje, es necesario delinear que se entiende por conocimiento, esto es delimitar las características que tiene el 'objeto' al que llamamos conocimiento y caracterizar el proceso por el cual el conocimiento escolar es apropiado por los alumnos.

### ¿Qué se entiende por conocimiento?

En relación al concepto de **conocimiento** se partirá de la definición de Perkins cuando se refiere a "conocimiento generador", *"es decir, conocimiento que no sólo se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él"*. (Perkins, 1995: 18)

Siguiendo a este autor, pensar al conocimiento de este modo, tiene una triple implicancia: retención, comprensión y uso activo, es decir, no basta con la retención o acumulación del conocimiento, sino que éste debe ser comprendido, articulado con otros conocimientos y usado eficazmente en distintas circunstancias de la vida cotidiana.

Además, el conocimiento entendido de esta forma requiere de determinadas condiciones para su desarrollo.

*"Un principio fundamental de la cognición, por lo tanto, es que el aprendizaje requiere conocimiento. Sin embargo, la investigación cognitiva también muestra que el conocimiento no puede proporcionarse directamente a los alumnos. Antes de que el conocimiento se vuelva verdaderamente generativo (conocimiento que puede usarse para interpretar nuevas situaciones, resolver problemas, pensar y razonar, y aprender), los alumnos deben elaborar y cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con otra información y construir nuevas estructuras de conocimiento. Los educadores se enfrentan así con un problema crucial: cómo ayudar a los alumnos a iniciarse en el desarrollo de su base de conocimientos generativos para que puedan aprender*

*fácilmente y de manera independiente en el futuro.” (Resnick y Klopfer, 1997: 22)*

Esta postura conceptual sobre conocimiento, que se adopta para el presente trabajo, concuerda con la explicitada en los documentos curriculares de la transformación educativa:

*“El **conocimiento** es un proceso por el cual el sujeto realiza acciones, tanto internas como externas, que posibilitan la organización y transformación de los datos de la realidad. Es un saber con capacidad de hacer y de generar al mismo tiempo nuevos saberes para transformar la realidad.” (DGE, 1998: 32)*

### **El conocimiento como proceso de representación**

La apropiación del mundo por parte del sujeto que conoce comienza básicamente en la representación mental que éste realiza del mundo, en la codificación del entorno a modo de representación. Esta ‘traducción’ del mundo en símbolos que lo representan, se hace desde la propia experiencia de conocer y simbolizar de cada persona y cada nueva representación pasa a formar parte de una red de significaciones que le dan a la incorporación, un sentido en el resto de las significaciones.

La capacidad de significación del ser humano permite establecer categorías y relaciones que ‘reproducen’ mentalmente el mundo circundante, que le dan un orden significativo al mundo percibido.

Ellen Gagné reconoce tres formas básicas de representación. Las **proposiciones**: ideas, unidades básicas de significación; las **producciones**: es decir, reglas que generan ciertas acciones en condiciones específicas y las **imágenes mentales**: “...representaciones analógicas, una forma económica de representar la información espacial o continua.” (Gagné, 1991: 105).

En este sentido cobra importancia, como consideración para el proceso de enseñanza y aprendizaje, la utilización no sólo del lenguaje<sup>2</sup> verbal y lógico-matemático, sustento de las dos primeras formas de representación, sino también del

---

<sup>2</sup> En este caso, el lenguaje se entiende como una forma de representar la realidad que se conoce a través de símbolos.

lenguaje gráfico como soporte para la concreción de determinadas representaciones mentales. Perkins relaciona de modo estrecho a esta posibilidad con el desarrollo de la capacidad de comprensión.

*“Existe una relación recíproca entre las imágenes mentales y las actividades de comprensión. Si ayudamos a los alumnos a adquirir imágenes mentales por cualquier medio –incluyendo la instrucción directa- desarrollarán su capacidad de comprensión. Y a su vez, si les exigimos que realicen actividades de comprensión tales como predecir, explicar, resolver, ejemplificar, generalizar, etc., construirán imágenes mentales.” (Perkins, 1991: 87)*

Sin embargo, la escuela tradicional, trabaja intensamente (en algunos casos casi exclusivamente) con el lenguaje verbal y el lógico-matemático. Con la utilización privativa de estos lenguajes se atiende al desarrollo de determinados aspectos, dejando otros de lado y se quita la posibilidad de aprovechar algunas capacidades relacionadas con aptitudes individuales para la percepción y uso de otros lenguajes.

Si tomáramos en cuenta los conceptos de Gardner, que plantea que el ser humano tiene varias inteligencias, entendiendo por ellas a *“un potencial psicobiológico que posee nuestra especie para procesar cierto tipo de información de unas maneras determinadas”* (Gardner, 2001: 107), podríamos decir que reducir la propuesta educativa a dos lenguajes o al desarrollo de sólo dos inteligencias, es desaprovechar otras puertas de acceso para el desarrollo y, como decíamos antes, limitar ciertas posibilidades de representación.

Este autor reconoce que la escuela tradicional normalmente ha valorado la inteligencia lingüística y la lógico-matemática. (Gardner, 2001: 51-52) Estas dos inteligencias se manifiestan, entre otras cosas, en la posibilidad de procesar con rapidez mensajes lingüísticos verbales o escritos para el primer caso, y en la facilidad para el cálculo y la percepción del espacio geométrico en el segundo. Sin embargo, existen otras inteligencias que pueden ser desarrolladas aprovechando la potencialidad que representa cada una para el sujeto que las posee. Si bien Gardner intuye que la identificación de las inteligencias es provisora, reconoce la existencia de las siguientes: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista, espiritual y existencial.

En el caso de los libros de texto, aunque están limitados por el tipo de material: se trata de objetos de papel, que presentan información en forma bidimensional e impresa; tienen como posibilidad la explotación del uso de imágenes como puerta de acceso para la presentación y el desarrollo de determinadas inteligencias.

## **Los procesos de conocimiento**

Anteriormente nos referimos al conocimiento generativo como el tipo de conocimiento al que debería tender el sistema educativo.

Ahora bien, para que se produzca conocimiento generativo es necesario, entre otras cosas, que el sujeto tenga determinada capacidad innata para el aprendizaje, es decir, modos de gestionar los aprendizajes que se desarrollarán en la interacción con el medio. En los términos de Monereo, podemos decir que *“hablamos de capacidades cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con el entorno culturalmente organizado darán lugar a habilidades individuales.”* (Monereo, 1997: 18).

Conocer es significar el mundo, traducirlo en símbolos que lo representen, también podemos decir que el proceso de significación no es simple y supone la activación de al menos dos procesos que funcionan de modo simultáneo, macroprocesos y microprocesos. Estos procesos son posibles gracias a este potencial innato identificado como capacidades.

Por macroprocesos se entiende a modos básicos de funcionamiento transversales a los microprocesos, que se caracterizan principalmente por la posibilidad del sujeto de hipotetizar y sacar conclusiones de modo permanente, por lo tanto se plantea a la inferencia hipotética como proceso transversal a todo acto de conocimiento.

Los microprocesos se refieren a los distintos sistemas de codificación de la información que posee el sujeto, a los que algunos autores como Monereo denominan procesos cognitivos. Estos procesos cognitivos actúan sobre la información proveniente del medio codificándola, transformándola en conocimiento útil para el sujeto en la medida que pueda ser conectada con la información ya existente.

Éstos, son capacidades innatas capaces de ser desarrolladas por el sujeto y transformadas en habilidades de pensamiento, es decir estructuras con posibilidad de

desarrollo que el sujeto dispone y maneja para aplicar el proceso cognitivo cuando lo necesite.

En términos de Margarita de Sánchez, *“Los procesos son los componentes activos del pensamiento [...] son operadores intelectuales capaces de actuar sobre la información de entrada y de transformarla para generar nuevos productos tales como reglas, principios, decisiones, solución de problemas, etc.”* (De Sánchez, 1996: 9)

Esta autora identifica nueve procesos básicos de pensamiento: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

Los procesos se operacionalizan como procedimientos, es decir como una secuencia de pasos, y su reiteración controlada lleva al desarrollo de la habilidad. Por lo tanto, para que el sujeto pueda desarrollar su capacidad potencial innata y transformarlas en habilidad deberá practicar en forma sistemática y deliberada una serie de procedimientos.

Desde este punto de vista, cobra importancia que se consideren los procesos cognitivos a la hora de plantear la enseñanza. Esto es que las actividades que se proponen, develando el potencial innato del alumno (capacidades), puedan poner en acto los procesos de forma sistemática, a través de la ejecución de diversos procedimientos y dar lugar a la consolidación de las habilidades cognitivas.

Para el caso de los libros de texto, es esperable que, considerando los macroprocesos y microprocesos (o procesos) del conocimiento, elaboren una propuesta de actividades que propicie la utilización de procedimientos para transformar las capacidades de los alumnos en habilidades. Asimismo, esto permitiría que el conocimiento que se incorpora, sea conocimiento generador.

En este sentido, nos detendremos a discriminar tres clases de estrategias que se utilizan para el procesamiento de la información. Para tal fin se toma la clasificación de estrategias realizada por Weinstein y Mayer citada en Monereo:

**Repetición:** *“se trata de un conjunto de procedimientos cuya misión consiste en mantener, de manera literal y fidedigna, los datos registrados del exterior. Entre las estrategias de repetición más usuales puede citarse la copia, la reproducción de datos, o la rutinización de conductas. ... La aplicación de este tipo de estrategias básicas supone un grado de control cognitivo mínimo, y la información así aprendida*

*únicamente permite responder a datos muy similares a los originarios y a un nivel muy superficial de comprensión.” (Monereo, 1991: 122)*

**Elaboración:** *“agrupan un considerable número de técnicas específicas que se caracterizan por auxiliar la interpretación de la nueva información y el establecimiento de conexiones entre los conocimientos previos del sujeto y los nuevos datos llegados del entorno.” (Monereo, 1991: 123)*

**Organización:** permiten asociar los elementos informativos en forma integrada, estableciendo jerarquías y construyendo mentalmente una nueva totalidad significativa y coherente. Estas estrategias incluyen ordenamientos, categorizaciones, construcción de diagramas, redes semánticas.

## Materiales

Para poder profundizar sobre el lugar que tienen los procesos de construcción de conocimiento en los libros de textos, se desarrollarán algunos conceptos que permiten caracterizar a este tipo de libros en particular.

Existen diversas concepciones sobre recurso o material didáctico, *“unas muy abiertas que consideran como recurso cualquier proceso o instrumento para la enseñanza, y otras restrictivas que sólo consideran como recurso aparatos o materiales”* (Parcerisa, 1996: 27). Siguiendo al mismo autor, en este trabajo se denominará **material curricular** a cualquier material que tenga como finalidad ayudar al docente en el proceso de planificación, desarrollo y/o evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para poder establecer un encuadre teórico respecto de la totalidad de materiales se opta por seleccionar como primer criterio distintivo a la finalidad. Es decir, de todos los materiales posibles, se toman para el presente trabajo sólo aquellos que han sido elaborados deliberadamente para el uso pedagógico, los que han sido creados con una intencionalidad educativa. Asimismo, de todos los materiales educativos, el presente trabajo se abocará al trabajo con materiales que utilizan el papel como soporte y, específicamente, los denominados ‘libros de texto’.

En las actividades propuestas por los docentes para el desarrollo de sus clases se percibe, en líneas generales una fuerte influencia de los materiales didácticos, pero quien tiene un rol protagónico es el libro de texto.

*“Se puede afirmar que los materiales que utilizan el papel como soporte constituyen un recurso o medio utilizado por una amplia mayoría del profesorado de manera prioritaria y que, entre este tipo de material, tiene un papel relevante por su importancia cuantitativa lo que se ha denominado libro de texto, el cual constituye el recurso por excelencia para muchos profesores y profesoras.” (Parcerisa, 1996: 35)*

Este tipo de material que ejerce una significativa influencia en las propuestas didácticas, puede ser analizado desde muchos puntos de vista. Sin embargo, a fin de no provocar distracciones del objetivo de este trabajo, sólo se enunciarán algunas para dimensionar la magnitud de la problemática.

### **Libros de texto, enseñanza y editoriales**

En cada libro de texto subyace una noción de escuela, al decir de Martínez Bonafé: *“Un material curricular es una teoría sobre la escuela.”* (Martínez Bonafé, 1992: 9) En cada libro podemos encontrar un modo de concebir el currículum, el rol de los profesores y de los alumnos, el lugar de la teoría frente a la práctica y, entre otras, concepciones de qué deben aprender y cómo aprenden los alumnos.

Asimismo, en cada texto hay una visión del mundo, de conocimiento, de poder, es decir una visión política y técnica que marca el desarrollo de todo el texto. Por lo tanto, de ningún modo pueden ser abordados desde una visión simplista, como una aplicación ingenua de ‘bonitas actividades para el aprendizaje’.

Otra característica relevante en el estudio de los textos escolares es que recortan y sobrecodifican las ciencias en el afán por hacer enseñables los conocimientos científicos, el tratamiento pedagógico que dan a los saberes disciplinares constituye en sí mismo una selección de lo importante para la cultura escolar, esta opción deja de lado a muchos otros saberes que son considerados menores o inadecuados para la escuela. Es común encontrar en los libros de texto una ciencia sin conflictos, sin dicotomías, ya resuelta.

Este tipo de materiales constituye un facilitador de la tarea docente y esta característica no siempre es positiva, pues las decisiones que debe tomar el docente, las toma el autor o editor del libro.

*“Se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos.” (Parcerisa, 1996: 35)*

En los libros ya se encuentra el currículum y las actividades prearmadas (cuando no, armadas). Son los autores y editores los que definen objetivos, contenidos y actividades, los que otorgando mayor o menor grado de libertad ejercen control sobre lo que se desarrolla y lo que no en la escuela.

*“Personas ajenas a la situación de enseñanza deciden, desde un nivel superior del sistema, la práctica de la enseñanza. Planificación y ejecución se separan, y el trabajo del profesor es expropiado de su propio control profesional.” (Martínez Bonafé, 1992: 10)*

En este conciso detalle de aspectos en torno a los libros de texto, merece una mención especial la dimensión editorial. Al tratarse de un producto comercial, intervienen algunas variables que no son estrictamente pedagógicas.

Un libro de texto, además de ser un producto de calidad en términos didácticos debe ser un producto rentable para quien lo edita y comercializa. En este sentido, se inmiscuyen o entran en juego reglas de mercado que intervienen en la elaboración de un producto que responda a las ‘necesidades’ de la mayor cantidad de potenciales compradores, es decir, que desde el punto de vista pedagógico *“...no siempre se edita el mejor material, sino aquel que mejor se vende.”* (Martínez Bonafé, 1992: 11) Esta situación genera que el lector para el que se escribe en los libros de texto (diferente a lo que sucede con otros libros), no es el alumno, sino los profesores que lo van a solicitar.

*“El diseño del libro y las estrategias de marketing constituyen piezas clave en este mercado, en el que, a diferencia de otros tipos de edición, no se*

*define el público potencial en función de los verdaderos lectores del libro sino de su profesor o profesora." (Parcerisa, 1996: 37)*

Lo expresado en los párrafos anteriores da cuenta de las principales problemáticas en torno a los materiales curriculares y puede considerarse como referencia teórica para el análisis de los mismos. Los libros de textos son portadores de decisiones referidas a la función de los mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la noción de ciencia y de conocimiento escolar, a la noción de aprendizaje, entre otras. Estas concepciones explícitas e implícitas en los libros se presentan de modo terminado y cerrado como un 'colaborador' del docente en su labor y un 'promotor de conocimiento' para los alumnos.

## **Metodología**

Para la formulación del proyecto de investigación y para su ejecución se ha optado por una **metodología** de trabajo eminentemente **cualitativa**.

En este sentido, el **problema** planteado inicialmente: *“¿Qué significado atribuyen a los procesos de conocimiento las propuestas de actividades de los libros del tercer ciclo de la E.G.B.?”*, constituyó el eje orientador que permitió, desde la perspectiva de Sirvent, identificar y focalizar los significados que han operado en las propuestas de los diferentes libros de texto. Estos significados, a lo largo del trabajo, se convirtieron en fuentes de resignificación de los primeros referentes teóricos elaborados y en elementos clave para el análisis de los datos empíricos. A su vez, permitieron la construcción de nuevos usos de los conceptos vinculados a los significados que subyacen a las propuestas elaboradas por las diferentes editoriales. De éste modo, la afirmación que con acierto realiza la Doctora Sirvent respecto del problema: *“...identifica el fenómeno a ser estudiado; focaliza el objeto y en lo que se desea sobre el tema. A lo largo del trabajo en terreno se irá `ajustando la lente´ con preguntas emergentes más específicas”* (Sirvent, 1999), pudo corroborarse en el proceso de investigación. La pregunta inicial se fue abriendo en preguntas más específicas que permitieron la construcción de las categorías de análisis a lo largo del proceso de búsqueda.

A partir de la aproximación a los libros que se analizaron y de la construcción de los referentes teóricos se fue especificando el problema y obteniendo las categorías de análisis que dieron relativa cuenta del significado de la construcción de conocimiento en los libros.

Asimismo, la **hipótesis** ha constituido sólo una anticipación de sentido que ha direccionado el trabajo, sin transformarse en una premisa a contrastar o descartar. El planteo abierto que se realizó de la misma posibilidad, a lo largo del trabajo en terreno, la libertad de ir descubriendo nuevos sentidos y nuevas necesidades de referentes teóricos que no estuvieron explicitados en la hipótesis de partida.

La **teoría** ha sido utilizada inicialmente en forma orientativa. Pues, las categorías teóricas se han definido a partir de las primeras aproximaciones al trabajo empírico y su análisis, para desarrollarse y ajustarse a través de la relación dialéctica de los aportes teóricos y con los avances del trabajo de campo. Ha sido el análisis de casos el que ha demandado insumos teóricos y la teoría la que ha permitido realizar miradas nuevas o con mayor especificidad sobre los datos.

La metodológica seleccionada orientó al proceso de investigación hacia la selección de algunos casos que se tomaron como punto de partida para la definición de los que se convertirían en objetos de análisis e interpretación de significados. La **estrategia para la selección de casos** ha sido realizada según los criterios del **muestreo teórico**. La recolección de información en un primer momento se ha realizado desde una perspectiva general, que se ha ido particularizando según en el entrecruzamiento de la empiria y la teoría. Al referirse al muestreo teórico Glaser y Strauss expresan: *“El muestreo teórico es el proceso de la recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal como surge.”* (Glaser y Strauss, 1967)

El **criterio para la selección de casos** que se ha elegido es el de **casos reputados**: es decir se han tomado los casos que los actores intervinientes han determinado como de mayor incidencia. Por ello y respondiendo al criterio se optó por elaborar un instrumento que permitiera establecer mayor número de ejemplares vendidos. La **técnica** para la obtención de los casos de mayor reputación fue la realización de una **encuesta** y el criterio de la misma fue la averiguación de la estimación de mayor número de ejemplares vendidos.

Para la realización del **análisis e interpretación de los datos** se ha utilizado preponderantemente la observación sistemática de documentos, utilizando una adaptación del **método comparativo constante** de Glaser y Strauss. Se ha fijado como constante de trabajo la permanente referencia teórica de los datos, la reconstrucción de la misma a partir de las demandas de la empiria, la validación de las construcciones teóricas del análisis en los datos observables. El análisis se ha realizado a través de la búsqueda de recurrencias, coherencias, incoherencias o desajustes entre conceptos y propuesta de trabajo.

<b>Objeto de investigación</b>
--------------------------------

El presente trabajo fue planteado focalizando la mirada en los **libros de texto**. Sin embargo, no ha tenido la pretensión de ser exhaustivo, ni de formular generalizaciones de tipo universal. Por ello, al aproximarse al objeto de estudio y relacionarlo con los marcos teóricos, se han producido ajustes y recortes del campo de

observación que permitieran focalizar la mirada y permitir un análisis pormenorizado de algunos significados construidos por los libros de texto.

En este proceso se optó por trabajar con los libros de tercer ciclo, específicamente los de **7º año de EGB** y, entre ellos, con los destinados al desarrollo de **Ciencias Sociales**, basando la decisión a que, en líneas generales y en función de los libros consultados, en esta área, las actividades tienen un espacio definido respecto del resto del material, aportando la posibilidad de identificar con cierta claridad actividades, textos y el interjuego entre ambos.

Posteriormente, se hizo una búsqueda de los textos de tercer ciclo de la EGB para Ciencias Sociales que tienen incidencia en el medio educativo provincial, obteniendo así que seis editoriales son solicitadas, en mayor o menor medida, por los docentes del área: **Kapelusz, A-Z, Aique, Puerto de Palos, Estrada y Santillana**. Cabe aclarar que las librerías encuestadas no registraron tener ventas o demandas de otras editoriales distintas a las mencionadas.



Puerto de Palos

Aique

A – Z

Estrada

Santillana

Kapelusz

**Muestra**

Para el presente trabajo se decidió trabajar con los libros de texto con mayor presencia en las escuelas de la zona metropolitana de la Provincia de Mendoza. Por ello, la selección de casos se ha realizado según los criterios de la *“muestra reputada”*, es decir, a partir de la valoración que tienen, algunos actores considerados *“informantes claves”*, sobre los textos escolares de mayor uso. Se optó por la realización de encuestas en librerías y representantes de editores a fin de establecer que libros han sido más vendidos para el cursado de Ciencias Sociales de 7º Año EGB.

Este trabajo sólo pudo realizarse en librerías, pues los representantes de editoriales manifestaron no contar con estadísticas de ventas, que éstas se efectúan a nivel nacional y que los resultados de las mismas no pueden ser dados a conocer.

En el caso de las librerías se confeccionó una encuesta que fue entregada a los encargados de las mismas y contestada por ellos:

La encuesta entregada fue:

- Marqué con una X las editoriales de las que comercializa libros de texto o manuales.

### EDITORIALES

A – Z	<input type="checkbox"/>	Aique	<input type="checkbox"/>	Santillana	<input type="checkbox"/>
Estrada	<input type="checkbox"/>	Puerto de Palos	<input type="checkbox"/>	Kapelusz	<input type="checkbox"/>

- ¿Qué cantidad de ejemplares por editorial ha vendido en este último tiempo para el de libro de texto de Ciencias Sociales para 7° EGB?

(Por favor, indique la cantidad de libros con la mayor precisión posible)

### LIBROS VENDIDOS

Cantidad de Libros Vendidos de Ciencias Sociales para 7° Año EGB

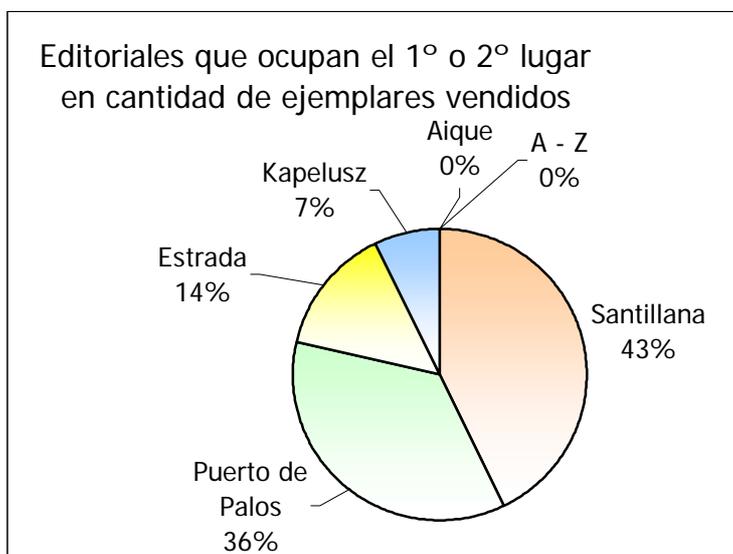
A – Z	<input type="checkbox"/>	Aique	<input type="checkbox"/>	Santillana	<input type="checkbox"/>
Estrada	<input type="checkbox"/>	Puerto de Palos	<input type="checkbox"/>	Kapelusz	<input type="checkbox"/>

- **Nota:** si por alguna razón comercial no es posible precisar la cantidad de libros vendidos, por favor ordene las editoriales mencionadas de mayor a menor número de ejemplares vendidos, siempre referidas a textos de Ciencias Sociales - 7° E.G.B.

Editorial	Mayor a menor cantidad de ventas
	*****
	*****
	*****
	***
	**
	*

## Selección de casos

De esta encuesta sólo se obtuvo la cantidad exacta de libros vendidos en dos librerías, para el resto de los casos se obtuvo información ordenada de mayor a menor cantidad de libros vendidos por editorial. A partir de ella se desprende que en los dos primeros lugares en cantidad de libros vendidos se ubican, en forma mayoritaria, las editoriales **Santillana** y **Puerto de Palos**. Estas editoriales están en prácticamente todas las librerías en primer o segundo lugar de ventas.

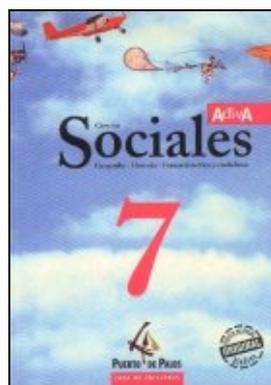
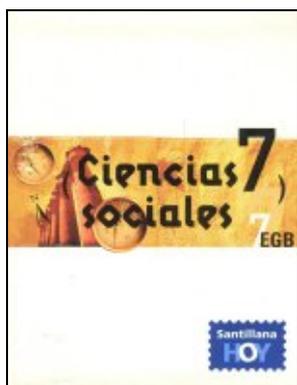


Esta selección nos ha permitido focalizar la mirada analizando los textos de mayor incidencia o mayor demanda en la comunidad educativa de la zona metropolitana mendocina y utilizando el resto en menor medida.

A fin de poder establecer algunos parámetros comunes se han seleccionado actividades en relación a un tema común en los libros. Se ha seleccionado la unidad de cada libro referida a Grecia. El criterio para elegir este tema es que está presente en los dos textos y que le destinan un espacio equivalente para su desarrollo.

## Presentación de los libros de texto seleccionados

Los textos seleccionados, por su volumen de ventas en el medio, son los editados por Santillana y Puerto de Palos



Santillana	Puerto de Palos
<p>El libro editado por Santillana se denomina "Ciencias Sociales. 7. EGB." cuenta con 192 páginas. Está dividido en 19 capítulos: 9 capítulos para el tratamiento de Geografía, 7 para Historia y 3 para Formación Ética y Ciudadana. Aunque las distintas áreas se desarrollan integrando contenidos de las otras, en los distintos bloques es evidente el énfasis del área dominante.</p>	<p>El libro editado por Puerto de Palos se denomina "Activa. Ciencias Sociales. Geografía – Historia – Formación ética y ciudadana. 7" cuenta con 240 páginas en el cuerpo principal y 96 páginas troqueladas para encarpetar en la parte final. Está dividido en 18 capítulos: 8 capítulos para el tratamiento de Geografía: "Las sociedades y los espacios geográficos", 7 para Historia: "Las sociedades a través del tiempo" y 3 para Formación ética y ciudadana: "Las actividades humanas y la vida en sociedad". De la misma forma que con el libro anterior las distintas áreas se desarrollan integrando contenidos de las otras, sin embargo existe un marcado énfasis del área dominante.</p>

## **Presentación y Análisis de Datos**

En este apartado se presentarán y analizarán determinados elementos de los libros de texto, elementos que constituyen las categorías que permitirán aproximarnos a la construcción de los significados que atribuyen los libros de texto a los procesos de construcción de conocimiento.

Para realizar dicha tarea se han determinado como categorías de análisis de los diferentes libros de texto:

- La organización del libro.
- Los textos escritos.
- La propuesta de actividades.
- Las imágenes.

La elección y construcción de estas categorías responde a que en las constantes aproximaciones al material empírico y desde los referentes teóricos emergen como elementos claves y claramente delimitados para la realización de análisis. Asimismo, son los mismos textos los que resaltan estos aspectos a la hora de la presentación del material.

Si bien esta selección implica descartar algunas otras categorías de análisis, las elegidas nos permiten delimitar y 'enfocar' la mirada para dar respuesta a nuestro planteo inicial. **¿Qué significados atribuyen a los procesos de construcción de conocimiento de los libros de texto del 3<sup>er</sup> ciclo de la E.G.B.?**

Para el desarrollo del análisis se ha optado por organizarlo en tres momentos:

- **¿Qué dicen los libros?** Es decir una presentación de lo que cada libro de texto dice de sí mismo, de lo que explícitamente conciben respecto de las distintas categorías.
- **¿Qué se observa?** Lo que se visualiza respecto de las categorías.
- **Síntesis.** Esto es, algunas consideraciones que señalen las recurrencias, coherencias y que pongan de manifiesto, aunque sea en forma parcial, el significado de construcción de conocimiento que subyace en los libros.

Asimismo, en los primeros dos momentos se señalarán algunos aspectos que resultan significativos en torno a nuestro análisis. Estos comentarios se identificarán con líneas verticales a ambos lados del párrafo.

## La organización del libro

### Noción

La organización en los libros de textos refiere al modo que cada editorial elige para presentar la secuencia de contenidos, es decir cómo presenta y desarrolla los contenidos, qué elementos incorpora, qué lugar e importancia le asigna a determinados elementos respecto de otros.

Puerto de Palos

### ¿Qué dicen los libros?

En el libro de la editorial Puerto de Palos se observa un recurrente énfasis puesto en la organización como un elemento imprescindible para el aprendizaje:

#### ***“Cómo estudiar con este libro***

*No se puede estudiar sin libros. Pero para hacerlo, no sólo hace falta ponerse a leer. Es necesario conocer el libro, saber cómo está organizado, ser capaz de buscar los temas en su índice... Este capítulo describe la organización de este libro y brinda elementos para descubrir la organización de muchos otros. También, ofrece algunas sugerencia para elaborar, de manera efectiva, una estrategia personal de estudio.”<sup>3</sup>*  
(Benzecry y otros, 2001: 8)

Este es el primer párrafo del libro e insiste sobre la importancia de la organización en el mismo. Se plantea como necesidad el conocimiento de la organización para poder estudiar. Puede considerarse que emerge como significado que la construcción del conocimiento implica una organización externa del material que debe ser conocida por el sujeto que va a conocer.

#### ***“Antes de estudiar, conocer el libro***

*Como no todos los libros están organizados de la misma manera, es bueno familiarizarse con cada uno de ellos antes de comenzar a leerlos. En el caso*

<sup>3</sup> El subrayado es nuestro.

*de los libros de texto, esta precaución es fundamental ya que es muy difícil estudiar con un libro del que se desconoce cómo está organizado, cuáles son sus partes, dónde está la información que se busca."*<sup>4</sup> (Benzecry y otros, 2001: 9)

*"Para poder estudiar eficazmente con un libro es preciso, en primer lugar, familiarizarse con su organización"*<sup>5</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)

La relevancia puesta en la organización y en la presentación de la organización da cuenta de que ésta debe ser aprendida de modo explícito y conciente antes del estudio de los distintos contenidos. La organización es un contenido a aprender y ese aprendizaje no es sólo intuitivo, sino que es reflexivo y conciente.

En este caso, si se entiende que el esquema que propone el libro en cada capítulo, coincide con determinado procedimiento y que es a través de la repetición conciente de este procedimiento que se llega al desarrollo de la habilidad, entonces, la repetición conciente de la organización de cada capítulo, logrará el dominio del procedimiento que se pone en marcha y se habrá podido desarrollar la habilidad que implica el manejo deliberado del mismo.

***"En cada capítulo, una misma organización***

*Si todos los capítulos de un mismo libro de texto estuvieran organizados de diferentes maneras, los lectores deberían hacer un esfuerzo adicional para familiarizarse con esas formas diferentes cada vez que iniciaran la lectura de un capítulo nuevo"*<sup>6</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)

El desarrollo de la habilidad para el manejo de la organización de los capítulos constituye un facilitador del aprendizaje.

Además de las citas transcriptas en otros párrafos se observa la presencia de la noción de organización.

**¿Qué se observa?**

Existe una organización tipo que se repite en todos los capítulos a lo largo del libro. Inclusive se puede observar que esta organización se utiliza para presentar la

<sup>4</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

organización general del libro, sugerencias de trabajo, rol de cada elemento en los capítulos, etc. En cada capítulo los distintos elementos tienen una función similar, es decir, la "Guía de lectura" cumple la misma función en cada capítulo, independientemente del contenido a tratar.

La organización del libro es presentada al comienzo del mismo en un apartado denominado "*Cómo estudiar con este libro*" y para ello utiliza 10 páginas. En este apartado se señalan las partes del libro y de los capítulos, indicando la función de cada uno. Se propone un modo de estudio y se indica cómo estudiar con el libro, con los textos, las imágenes y los mapas.

Cada capítulo contiene:

- Un número asignado.
- Título.
- Una pequeña introducción que alude a la 'importancia' de lo que se va a tratar.
- El índice con el contenido del capítulo.
- Un texto motivador ("Para entrar en tema").
- Actividades referidas al texto motivador ("Punto de partida").
- Textos centrales.
- Textos complementarios.
- Preguntas relacionadas con los textos ("Guías de lectura").
- Gráficos, mapas, ilustraciones (con epígrafes).
- Además contiene un apartado con páginas troqueladas para realizar actividades ("Carpeta de actividades").

Concebir que la repetición de estas estructuras, estos modos de aprender, es un importante colaborador del aprendizaje, puede suponer que se entiende al aprendizaje, entre otras cosas, como una repetición de determinados esquemas más allá de los conceptos a desarrollar.

En todas las páginas se observan ilustraciones y en cada página impar una guía de lectura.

---

<sup>6</sup> El subrayado es nuestro.

La presencia de imágenes en todas las páginas y de preguntas sobre los textos en muchas de ellas, supone una valoración de estos dos elementos en el desarrollo de los contenidos.

Santillana

### **¿Qué dicen los libros?**

El libro editado por Santillana no explicita la función de la organización ni dice si es importante o no la misma. Sólo enuncia los distintos elementos y describe su función.

En este caso parece no tener relevancia el aprendizaje conciente de que en cada capítulo existe una misma organización.

### **¿Qué se observa?**

Del mismo modo que en el libro de Puerto de Palos existe una organización tipo que se repite en todos los capítulos a lo largo del libro. En cada capítulo los distintos elementos tienen una función similar, es decir, el texto de presentación cumple la misma función en cada capítulo.

Para presentar la organización se utiliza una sola página titulada *"Para usar mejor el libro"* con ejemplos reducidos de distintas páginas que se utilizan para señalar los distintos elementos de cada capítulo e indicar cuál es su función en el desarrollo del capítulo.

Se diferencia respecto del libro antes enunciado en que no se detiene a enunciar la importancia de ningún elemento, ni indica cómo trabajar con ellos.

Aunque no haya una explicitación del tema, en este caso también, se concibe que la repetición de estructuras es parte del aprendizaje. Esto puede suponer que se entiende al aprendizaje como una repetición de esquemas para cualquier concepto a desarrollar.

Cada capítulo contiene:

- Un número asignado.
- Título.
- Un texto motivador con algunas actividades (*"Para empezar"*).

- Textos centrales.
- Textos complementarios (*“Documentos”*).
- Gráficos, mapas, ilustraciones (con epígrafes).
- Tres tipos de actividades denominadas *“Actividades puntuales”*, *“Actividades”* y *“Actividades Finales”*.

En todas las páginas se observan ilustraciones y en prácticamente todas las páginas se pueden encontrar actividades.

## **Síntesis**

En función de lo que se observa en los libros podemos estimar que para los autores y editores es muy importante la organización de la propuesta en tanto repetición de la misma estructura a lo largo de todos los capítulos.

Concebir que la repetición de estas estructuras, estos modos de aprender, son importantes colaboradores del aprendizaje, puede interpretarse que un significado que los editores le asignan a la construcción del conocimiento es el de repetición de esquemas, esto es que el sujeto construye el conocimiento en la medida que repite determinados esquemas más allá de los conceptos a desarrollar.

Asimismo, la relevancia puesta en el libro de Puerto de Palos sobre la presentación de la organización da cuenta de que ésta debe ser aprendida de modo explícito y conciente antes del estudio de los distintos contenidos. La organización es un contenido a aprender y ese aprendizaje no es sólo intuitivo, sino que es reflexivo y conciente.

El desarrollo de la habilidad para el manejo de la organización de los capítulos constituye un facilitador del aprendizaje.

En ambos casos se puede tomar a la organización como procedimientos que se relacionan con determinados procesos mentales y que deben ser repetidos para favorecer el aprendizaje.

En el caso del libro de Santillana se puede pensar que la intención de los autores es que el aprendizaje de la organización sea de un modo intuitivo y no en forma explícita.

De la estructura para la presentación y desarrollo de contenidos se pueden realizar algunas posibles aproximaciones respecto de los significados que le atribuyen en la organización pueden extraerse las siguientes construcciones.

- Los contenidos tienen que ser desagregados por ciencia y a su vez en unidades temáticas con un criterio, en el caso de historia, de tipo cronológico. Por lo tanto, el proceso de construcción de conocimiento se produce en el sujeto a modo de compartimentos o estructuras específicas según la disciplina de la que se trate. Cabe preguntarse cómo se vinculan las diferentes estructuras que el sujeto va construyendo.
- En Puerto de Palos, para abordar esos núcleos temáticos es necesario realizar una presentación que anticipe el porqué es importante su desarrollo, indique cuáles son los temas que abarca y motive para el posterior tratamiento del mismo. La construcción de conocimientos requiere de una anticipación externa que posibilite al sujeto motivarse para iniciar el proceso.
- En Santillana, no es necesario presentar un modo de trabajo antes del desarrollo. Podría interpretarse que el conocimiento se va construyendo a través de un proceso de descubrimiento en el mismo proceso.
- Es importante la presencia de ilustraciones en cada página del desarrollo de contenidos. Cabe preguntarse si ¿está en los editores la intencionalidad de estimular en el alumno una nueva puerta de entrada a la construcción del conocimiento?
- También es importante realizarle preguntas a los textos leídos antes de seguir avanzando en la secuencia. Podría interpretarse que un sujeto construye conocimiento en la medida que es capaz de preguntarse y de responder a interrogantes.

**Los textos escritos**

## **Noción**

Los textos escritos constituyen el cuerpo central de los libros de texto. Son los enunciados o conjuntos de enunciados que presentan y desarrollan la información que el lector deberá procesar o comprender. Para el presente análisis se los tomará como elementos distintos a las actividades, que generalmente se formulan como preguntas, y a las imágenes.

Puerto de Palos y Santillana

### ¿Qué dicen los libros?

En los dos libros señalan que comienzan el desarrollo de cada capítulo con un texto para “entrar en tema” o “para empezar”.

En Puerto de Palos

*“La **página de apertura** tiene un texto breve que presenta el contenido que va a desarrollar, el índice del capítulo, un texto para ‘entrar en tema’ y actividades para realizar a partir de ese texto.”<sup>7</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)*

En Santillana

*“La primera página de cada capítulo incluye el número y el título del capítulo, una o más imágenes, texto y el **‘Para empezar’**, que permite recuperar conocimientos previos o comenzar a hablar de un tema.”<sup>8</sup> (Acha y otros, 2002: 3)*

Sólo en este párrafo del libro editado por Santillana se observa una referencia explícita a la función del apartado que ambos libros ubican al comienzo de cada capítulo.

Esta ausencia parcial de especificaciones en Santillana y total en Puerto de Palos, parece indicar que la función, el rol dentro del capítulo y las acciones que demanda por parte del lector se encuentran sobreentendidas y no es necesario explicitarlas.

Del mismo modo que con el texto inicial, ambos libros presentan a un texto denominado “*texto central*”.

<sup>7</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>8</sup> El subrayado es nuestro.

*“Las **páginas de desarrollo de la información** tienen un texto central – dividido en bloques encabezados por subtítulos-, textos complementarios, distintos tipos de imágenes (fotografías, ilustraciones, mapas, gráficos) y guías de lectura.”<sup>9</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)*

*“El texto central está dividido en subtítulos de distinta categoría.”<sup>10</sup> (Acha y otros, 2002: 3)*

En ambos libros se denomina al texto del mismo modo: “*central*”. También en los dos libros se explicita que éste se encuentra dividido en apartados identificados por subtítulos.

En el caso de Puerto de Palos además se señala que forma parte de las “*páginas de desarrollo de la información*”.

Salvo en esta especificación que incluye al texto central en las páginas de desarrollo de la información, no existe explicación sobre la función del texto. Al igual que con el texto inicial no se dan mayores detalles sobre qué tipo de información se encontrará en ellos, cuál es la relación con los otros elementos (imágenes, actividades).

Sin embargo, se pone cierto énfasis en la división por apartados. En el caso de Puerto de Palos, que enuncia algunas consideraciones para el estudio con el libro, da al trabajo con títulos y apartados una relevancia especial.

En tres apartados, distintos a los de la presentación inicial que realiza, rescata el ‘trabajo’ con los títulos.

***“Un plan de trabajo para estudiar con el libro***

*Otra manera de ‘entrar en tema’ es leer los subtítulos de todos los bloques de información y luego detenerse en la primera página del capítulo, leer el texto y hacer las actividades propuestas.” (Benzecry y otros, 2001: 11)*

***“Algunas actividades para hacer con los títulos***

*Los títulos ayudan a organizar la lectura de un texto porque anticipan el contenido de cada sección. Estas actividades puede (sic) resultar útiles para familiarizarse con la lectura de títulos.” (Benzecry y otros, 2001: 12)*

---

<sup>9</sup> El subrayado es nuestro.

### ***“Trabajar con los textos***

#### ***Prestar atención a los títulos***

*Los títulos y subtítulos de un capítulo son poderosos organizadores de la lectura. Es muy difícil estudiar un texto si no se conoce su título y, en consecuencia, sin tener ninguna ‘pista’ sobre su contenido. Por eso siempre conviene comenzar el trabajo leyendo el título y luego los subtítulos que encabezan los bloques de información.” (Benzecry y otros, 2001: 12)*

Este acento puesto en los títulos y subtítulos se vincula (incluso explícitamente) con la organización del texto. Consideran a los títulos como organizadores textuales. La presencia de títulos puede relacionarse con la categorización mental de ciertos conceptos o representaciones, esto es poder darle a cada nueva información un lugar en la red semántica de la mente de lector que la vincule y resignifique con la información ya incorporada.

Por último podemos observar la presentación de los textos adjuntos al cuerpo central de texto. Puerto de Palos los llama *“Textos Complementarios”* y Santillana, *“Documentos”*:

*“Las **páginas de desarrollo de la información** tienen un texto central – dividido en bloques encabezados por subtítulos-, textos complementarios, distintos tipos de imágenes (fotografías, ilustraciones, mapas, gráficos) y guías de lectura.”<sup>11</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)*

*“Los **Documentos** abordan el desarrollo de un tema puntual a partir de la lectura de distintas fuentes de información.” (Acha y otros, 2002: 3)*

Respecto de la función de estos textos Santillana los anticipa como documentos para el tratamiento de un tema puntual. En el caso de Puerto de Palos se les da como función la de agregar información a la tratada por el ‘texto central’.

*“Los textos complementarios y las imágenes con epígrafes también aportan información. Es importante trabajar con ellos a medida que se lee el texto central, tratando de vincular la información aportada por este último con la brindada por materiales complementarios.” (Benzecry y otros, 2001: 11)*

---

<sup>10</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>11</sup> El subrayado es nuestro.

En este nivel de análisis no queda claro cuál es el rol de estos textos en torno al desarrollo de contenidos. Sin embargo, pueden ser entendidos como distintos aportes al tema central que no se encuentran dentro de la información nuclear, pero que están relacionados y que contribuyen a la divergencia en el tratamiento de la información.

Nuevamente emerge como concepto fuerte la anticipación explícita del conocimiento que se deberá construir. Cabe preguntarse ¿El conocimiento se construye desde unos elementos centrales y los otros se vinculan a modo de redes? ¿Qué rol le cabe a los materiales curriculares en éstos procesos de anticipación y conexión de contenidos?

### **¿Qué se observa?**

Respecto de los textos podemos decir que en ambos libros cada capítulo comienza con un texto de similares características y función.

En el caso de Puerto de Palos los textos iniciales difieren del estilo narrativo del resto del libro y son de autores reconocidos. Siendo que en los demás textos la autoría está asumida por el grupo editorial y no figura un autor identificable.

*“Tenemos un régimen de gobierno que no envidia las leyes de otras ciudades, sino que más somos ejemplo para otros que imitadores de los demás. Su nombre es democracia, por no depender del gobierno de unos pocos, sino de un número mayor; de acuerdo con nuestras leyes, cada cual está en situación de igualdad de derechos en las dimensiones privadas, mientras que según el renombre de cada uno, a juicio de la estimación pública es honrado en la cosa pública...*

*Tucídides. Historia de la guerra del Peloponeso” (Benzecry y otros, 2001: 126)*

Estos textos se presentan 'curiosos' al lector por ser contemporáneos al tema tratado o por tener un estilo narrativo distinto al resto del libro, en algunos casos se trata de textos literarios. Este recurso puede ser utilizado con la intención de captar el interés del lector, es decir de movilizar algunos componente motivacionales respecto del aprendizaje. También podría interpretarse como la posibilidad de utilizar diferentes tipos de lenguaje o puertas de entrada.

En el libro de Santillana también se utilizan generalmente textos con estilos narrativos distintos al resto del libro, sin embargo este recurso no es utilizado siempre, en algunos casos se trata de textos producidos por otros historiadores, también recuperación de lo tratado en unidades temáticas anteriores.

*“Ya vimos, en el capítulo anterior, que el 47 % de la población mundial vive en ciudades. También aprendimos a diferenciar las características de las áreas urbanas de las de las áreas rurales.” (Acha y otros, 2002: 61)*

Plantear como punto de partida para el desarrollo de cada grupo de contenidos, un texto que se entiende como motivador o que recupera contenidos desarrollados anteriormente, supone entender al aprendizaje como un proceso que requiere de la activación de componentes motivacionales o de relación con otros contenidos.

Los textos considerados como ‘centrales’ son básicamente descriptivos o informativos. Describen los hechos o sucesos, caracterizan lugares, objetos, personas, sucesos.

En cada relato no hay lugar para la ambigüedad o para la duda, existe una pretensión objetivista en los textos ‘los hechos sucedieron tal como son relatados’. Asimismo, la visión o lectura de estos acontecimientos es la única posible desde una mirada de la ciencia como verdad universal.

En estos libros se observa un tratamiento particular de la ciencia como algo no conflictivo. *“Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad.” (Martínez Bonafé, 1992: 10)*

Estos textos están titulados y subtitulados dividiendo la lectura en apartados de un tamaño no mayor al de una página.

Asimismo, en los distintos párrafos se observan fragmentos o términos resaltados con letras en negrita. Las partes o palabras resaltadas se corresponden con conceptos centrales en relación al tema desarrollado.

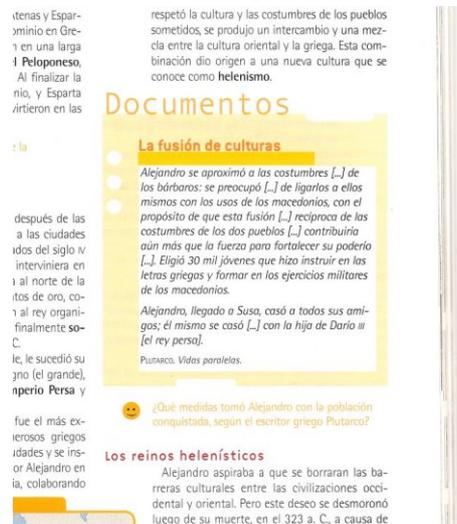
En esta organización de los textos se visualiza una determinada ‘dosificación’ en el desarrollo de los contenidos, una partición de los mismos realizada a través de determinadas categorías. También se observa la necesidad de resaltar determinados términos. Con ello se apela a la representación en un determinado orden. A partir de

esto, se puede suponer que la construcción de conocimiento en estos libros no se efectúa en forma anárquica, sino que se realiza en orden y tomando aspectos nucleares como eje ordenador de lo que se conoce.

En ambos libros se observa que incorporan algunos textos complementarios con un diseño distinto al texto principal. En Puerto de Palos, se ubican cerca del borde de página y presentan un rectángulo color morado como característica. En el caso de Santillana están ubicados insertos en el texto principal y en distintos lugares de la página, están identificados con el título “Documentos” y un recuadro de color amarillo claro.



Puerto de Palos



Santillana

En el caso de Puerto de Palos, los textos constituyen comentarios sobre algún aspecto puntual o anecdótico en relación al tema tratado: “*Los palacios*”, “*La escritura cretense*”, “*Los poemas homéricos*”, etc. En algunos casos se trata de información tomada de otras fuentes bibliográficas y en otros de información de la misma fuente editorial.

**“La polis**

*‘La polis, la forma típica de organización sociopolítica griega, se distingue sobre todo por su carácter urbano. La ciudad era ante todo el lugar en el que se reunían los miembros de la comunidad en asamblea. La polis abarcaba también los campos de cultivo adyacentes que constituían la prolongación natural del centro urbano. La originalidad de la polis griega*

*viene definida por ese carácter compacto e indisoluble que forma el conjunto de ciudad y campo.'*

*F. J. Gómez Espelosín. Introducción a la Grecia antigua. Madrid. Alianza. 1998." (Benzecry y otros, 2001: 132)*

Santillana incluye en sus "Documentos", tal como lo dijera en la presentación, "el desarrollo de un tema puntual a partir de la lectura de distintas fuentes de información." (Acha y otros, 2002: 3). En ambos casos, utilizan a fuentes contemporáneas al tema tratado en algunas oportunidades.

### ***"Documentos***

#### ***El trabajo y la política***

*En la ciudad mejor gobernada y que verdaderamente posee hombres justos, los ciudadanos no deben llevar una vida de artesanos ni de mercader, porque tal género de vida carece de nobleza y es contrario a la virtud. Tampoco deben ser labradores los que han de ser ciudadanos, porque tanto para que se origine la virtud como para las actividades políticas, es indispensable el ocio [...].*

*Aristóteles. Política." (Acha y otros, 2002: 123)*

Estos textos tienen una función complementaria o de carácter anecdótico, no existe una relación de dependencia con el texto central y sólo en algunos casos del libro de Santillana se formulan actividades que recuperan específicamente la información de este tipo de texto.

El sentido posible, entre otros, de estos textos complementarios es el de aportar información que si bien es importante como parte de la cultura enciclopédica, constituiría un distractor del tema principal. A su vez este recurso permite 'mirar' algunos conceptos importantes en detalle o desde otra fuente que no sea la editorial.

Página:

41

Si fuera explicitada la razón de la existencia de ellos en el proceso de construcción, podrían constituirse en elementos importantes a la hora de presentar una concepción de ciencia desde la diversidad o desde la relatividad de las verdades científicas.

Cabe preguntarse si esta información que no es incorporada en el todo del texto, es incorporada en el todo de las representaciones mentales, o si la intención es que aparezcan para dar colorido y volumen al libro de texto.

## Síntesis

En ambos libros se ha observado una relativa ausencia en la especificación de la función de los textos, el rol dentro del capítulo y las acciones que demanda por parte del lector se encuentran sobreentendidas y no es necesario explicitarlas. No se dan mayores detalles sobre qué tipo de información se encontrará en ellos, cuál es la relación con los otros elementos (imágenes, actividades). Puede interpretarse que la construcción del conocimiento implica el descubrimiento de la organización, el sentido y la función de los diferentes tipos de información que llegan al sujeto.

Los textos que se utilizan al comienzo de cada capítulo se presentan 'curiosos' al lector por ser contemporáneos al tema tratado o por tener un estilo narrativo distinto al resto del libro, en algunos casos se trata de textos literarios. Este recurso puede ser utilizado con la intención de captar el interés del lector, es decir de movilizar algunos componente motivacionales respecto del aprendizaje.

En el caso de Santillana que además plantea, en algunos casos, como punto de partida la recuperación contenidos desarrollados anteriormente, supone también entender que el aprendizaje requiere de la relación con otros contenidos.

En el caso de Puerto de Palos, sin embargo, se observa un acento puesto en los títulos y subtítulos y se vincula (incluso explícitamente) con la organización del texto. Consideran a los títulos como organizadores textuales. La presencia de títulos puede relacionarse con la necesidad de categorizaciones mentales de ciertos conceptos o representaciones, esto es poder darle a cada nueva información un lugar en la red semántica de la mente de lector que la vincule y resignifique con la información ya incorporada.

En esta organización de los textos se visualiza una determinada 'dosificación' en el desarrollo de los contenidos, una partición de los mismos realizada a través de determinadas categorías. También se observa la necesidad de resaltar determinados términos y con ello se apela a la representación en un determinado orden. A partir de esto, se puede suponer que la construcción de conocimiento en estos libros no se efectúa en forma anárquica, sino que se realiza en orden y tomando aspectos nucleares como eje ordenador de lo que se conoce.

En el caso de los textos marginales, el sentido posible puede ser, entre otros, el de aportar información que si bien es importante como parte de la cultura enciclopédica, constituiría un distractor del tema principal. A su vez este recurso

permitiría 'mirar' algunos conceptos importantes en detalle o desde otra fuente que no sea la editorial. Cabría preguntarse si esta información que no es incorporada en el todo del texto, es incorporada en el todo de las representaciones mentales.

En estos libros se observa un tratamiento particular de la ciencia como algo no conflictivo. *"Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad."* (Martínez Bonafé, 1992: 10)

## La propuesta de actividades

### Noción

Los libros de texto, en sus páginas, incluyen propuestas de actividades. Éstas están destinadas a que los lectores realicen determinadas acciones tendientes a desarrollar o evaluar el aprendizaje de algunos contenidos. Como se dijo en el marco teórico, las actividades que se proponen, develando el potencial innato del alumno (capacidades), deberían poner en acto los procesos de forma sistemática, a través de la ejecución de diversos procedimientos y, de este modo, dar lugar a la consolidación de las habilidades cognitivas.

### ¿Qué dicen los libros?

Al comienzo de los libros se señala la presencia de distintos tipos de actividades.

Puerto de Palos

*"La **página de apertura** tiene un texto breve que presenta el contenido que va a desarrollar, el índice del capítulo, un texto para 'entrar en tema' y actividades para realizar a partir de ese texto."<sup>12</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)*

---

<sup>12</sup> El subrayado es nuestro.

*“Una vez que se ha trabajado cada doble página de un capítulo (la página para y la impar que le sigue) se puede hacer una revisión parcial de lo estudiado hasta ese momento, realizando las actividades propuestas en la ‘Guía de lectura’.”<sup>13</sup> (Benzecry y otros, 2001: 11)*

*“Este libro contiene una carpeta de actividades para trabajar cada uno de los capítulos. Las actividades se pueden realizar a medida que se va estudiando el capítulo o pueden ser utilizadas para revisar, después de haber estudiado todo el capítulo, los conocimientos adquiridos.”<sup>14</sup> (Benzecry y otros, 2001: 10)*

Sólo se señalan como funciones de las actividades las citadas anteriormente, es decir las actividades están para ‘revisar’ o ‘verificar’ lo estudiado.

En estas funciones de las actividades puede interpretarse que la construcción de conocimiento supone como actividad principal la lectura mientras que el ‘hacer’ es posterior al ‘conocer’. Primero el sujeto conoce por interpretación de la información cuando lee y luego que ‘incorporó’ la información, está en condiciones para ‘hacer’.

Desde este punto de vista no hay actividades para cuestionar lo leído, para realizar inferencias, para aplicar los conceptos en otros contextos, etc. Conforme a la función que le otorgan en la presentación, las actividades sólo serían de repetición. Como dijimos anteriormente, este tipo de actividades *“supone un grado de control mínimo, y la información así aprendida únicamente permite responder a datos muy similares a los originales y a un nivel muy superficial de comprensión.”* (Monereo, 1991: 122)

Santillana

*“Este logo (un emoticón)<sup>15</sup> introduce **actividades puntuales** que deben ser resueltas a medida que se lee el capítulo.*

[...]

<sup>13</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>14</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>15</sup> Llama emoticón al siguiente gráfico “☺”

*En la plaqueta **Actividades** se incluyen consignas que exigen un mayor grado de elaboración.*

*En **Actividades finales** se presenta una gran diversidad de ejercicios para trabajar los temas desarrollados en el capítulo." (Acha y otros, 2002: 3)*

El libro no es muy explícito sobre las diferencias entre estos tipos de actividades y no ofrece mayores detalles sobre las características del trabajo que enuncia.

No es posible determinar, a partir de lo que dice el libro, cuál es la característica que determina la diferencia entre los distintos tipos de actividades. Si se puede decir que se presenta una disociación entre lectura y resolución de actividades, pues plantea que sólo las "actividades puntuales" deben ser resueltas junto a la lectura del capítulo, con ello podría indicarse que las otras no. Asimismo, la ubicación de actividades al final del capítulo para "trabajar" los temas desarrollados, supone la culminación de la lectura.

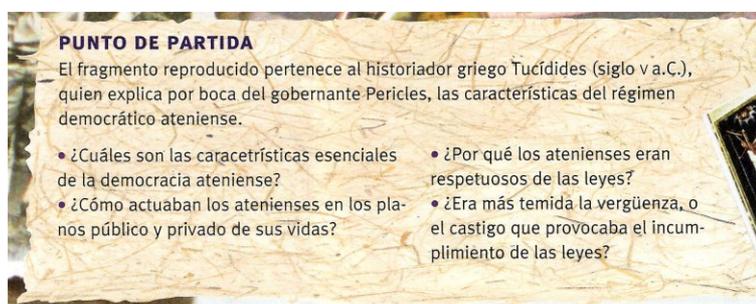
### ¿Qué se observa?

Puerto de Palos

El libro de Puerto de Palos organiza su propuesta utilizando ocho recursos gráficos para diferenciar lo que el alumno tiene que realizar. Estos recursos se repiten en todos los capítulos para estructurar el trabajo.

De los ocho recursos, tres están destinados al desarrollo de actividades y los otros a la presentación de información. Los que señalan la presencia de actividades son:

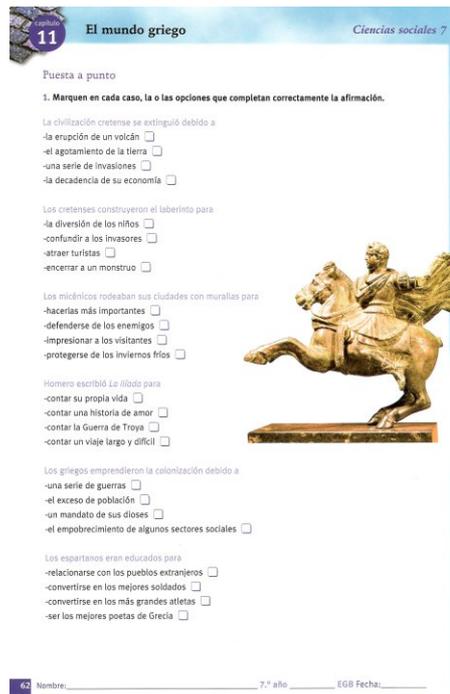
- Recurso para el comienzo de una unidad



- Recurso para orientar o profundizar la lectura de los textos e imágenes



- Páginas destinadas a actividades de aplicación de los temas de la unidad.



En este libro, se observa que las actividades que se encuentran en el desarrollo del capítulo es decir las denominadas como “punto de partida” y “guía de lectura”, son actividades que buscan recuperar los conceptos principales de los contenidos desarrollados en los textos.

Por ejemplo:

***“Guía de lectura***

- *¿Cómo estaba organizada política la civilización micénica?*
- *¿Por qué era importante la ciudad de Troya?*
- *¿Quiénes se enfrentaron durante la guerra de Troya?” (Benzecry y otros, 2001: 131)*

Las actividades siempre van en busca de recuperar el contenido, lo expresado en los textos, y exclusivamente por el contenido escrito, no intervienen las imágenes. Estas actividades pueden caracterizarse como de repetición y están dirigidas a la acumulación de conocimiento, no al uso activo.

En muchas ocasiones existe una estrecha relación entre las palabras resaltadas con 'negrita' y las preguntas formuladas en las actividades.

### ***“Religión y leyenda***

*El culto principal de los cretenses estaba dedicado a la **diosa-madre**, símbolo de la tierra y la fecundidad. También rendían culto al toro, animal en el que se basa la famosa leyenda cretense **la leyenda del Minotauro**. De acuerdo con este mito, los dioses se enojaron con **Minos, rey de Creta**, porque debía sacrificar un determinado toro para ellos, y no lo hizo. Como castigo por su error, los dioses le dieron como hijo al **Minotauro, un ser con cuerpo de hombre, cabeza de toro, dientes de león y un terrible rugido que atemorizaba a la gente.**”<sup>16</sup> (Benzecry y otros, 2001: 129)*

### ***“Guía de lectura***

*¿Cuál es el origen del Minotauro, según la leyenda?” (Benzecry y otros, 2001: 129)*

La pregunta por el origen del Minotauro se encuentra en la misma página que el fragmento transcrito anteriormente, la obtención de la respuesta se ve facilitada por la presencia del texto resaltado.

La asociación lineal de la respuesta con la pregunta y la búsqueda constante de respuestas explícitas en el texto, limitan la posibilidad de activación de los procesos de inferencia y de elaboración, por el contrario fortalece mecanismos simplistas de búsqueda de información, sólo basta con mirar las palabras resaltadas para aproximarse a la respuesta.

En la “Carpeta de actividades” del libro de Puerto de Palos se observan distintos tipos de actividades, conforme a la clasificación realizada en el marco teórico, se puede decir que están presentes los tres tipos de estrategias:

---

<sup>16</sup> El resaltado es copia del original.

### De repetición

*“Marquen con una cruz la respuesta correcta.*

*a. La Ilíada relata*

- *las Guerras Médicas*
- *la guerra de Troya*
- *las guerras de Alejandro Magno.” (Benzecry y otros, 2001: 65)*

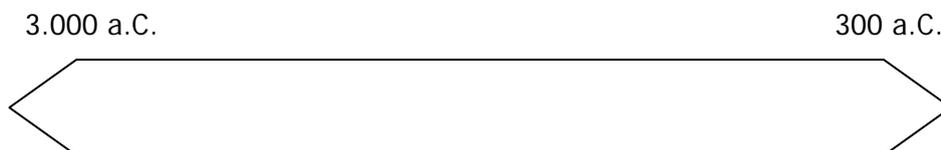
### De elaboración

*“Escriban un texto comparando la educación e ideales espartanos y atenienses.” (Benzecry y otros, 2001: 63)*

### De organización

*“Ubiquen en la línea de tiempo los períodos que se detallan a continuación, coloreando los segmentos correspondientes.*

- o *Cretense*
- o *Micénico*
- o *Clásico*
- o *Helenístico”*



*(Benzecry y otros, 2001: 61)*

Si bien es posible encontrar actividades que ponen en juego los tres tipos de estrategias que antes mencionáramos, predomina la presencia de actividades relacionadas con la estrategia de repetición.

Como señalamos en algún comentario anterior, el predominio de las actividades relacionadas con la estrategia de repetición en detrimento de otro tipo de estrategias, limita las posibilidades cognitivas del aprendizaje y el uso activo del conocimiento. Cabe recordar que para que el conocimiento se vuelva generativo, *“los alumnos deben elaborar y cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con*

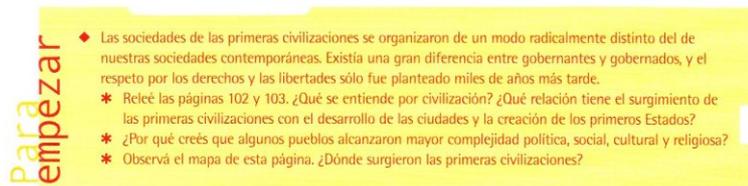
*otra información y construir nuevas estructuras de conocimiento.” (Resnick y Klopfer, 1997: 22)*

Santillana

Este libro organiza su propuesta utilizando ocho recursos gráficos para diferenciar lo que el alumno debe realizar. Estos recursos se repiten en cada capítulo.

De los ocho recursos mencionados, cuatro están destinados al desarrollo de actividades y los otros a la presentación de información. Los que indican la presencia de actividades son:

- Recurso para el comienzo de una unidad

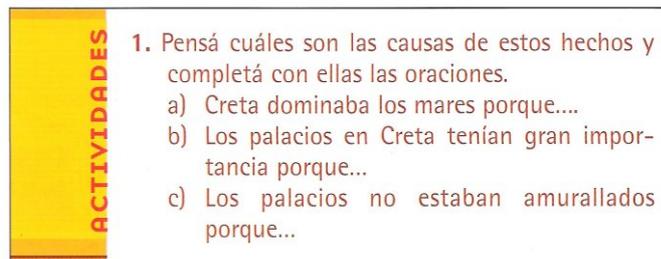


- Recurso para orientar o profundizar la lectura de los textos e imágenes



¿Por qué finalizó la civilización micénica?

- Recurso para resolver actividades en forma conjunta con la lectura de los textos e imágenes



- Páginas destinadas a actividades de aplicación de los temas de la unidad.

**actividades finales**

- Construí una línea de tiempo sobre la historia de la antigua Grecia.
  - Mará los distintos periodos que estudiaste en el capítulo.
  - Señalá los hechos que consideres más importantes de cada periodo.
- Completá un cuadro comparativo como éste.
 

	Civilización romana	Civilización griega
Ubicación temporal		
Medio geográfico		
Actividades económicas		
Principales ciudades		
Cultura		
- Pensá cuáles son las consecuencias de estos hechos.
  - Tratado de paz en la Guerra de Troya.
  - Invasión de los dorios a la Península de los Balcanes.
  - Aumento de la población en Grecia a mediados del siglo VII a. C.
  - Expansión colonial.
  - Robo de las colonias griegas de Asia Menor contra Persia.
  - Enfrentamientos entre las ciudades griegas luego de la Guerra del Peloponneso.
  - Muerte de Alejandro Magno.
- Armá en tu carpeta un esquema de contenidos como el siguiente y completalo.
 

Los dos polos más importantes de Grecia fueron

Ubicación geográfica

Organización económica

Forma de gobierno

Sectores sociales que poseían derechos políticos
- Copí y completá el siguiente cuadro con algunos de los personajes de la historia de Grecia mencionados en este capítulo.
 

	Nombres
Políticos	
Historiadores	
Escritores	
Filósofos	
Científicos	
Escultores	

Las actividades iniciales que se presentan con el texto “Para empezar”, no pueden ser tipificadas. En muchas ocasiones buscan la opinión o la inferencia de lo que van desarrollar, en otros el repaso de conceptos desarrollados anteriormente, en otros la identificación de determinados detalles en un texto, etc.

Algunos ejemplos, son:

*“En el año 2000, la ONU proclamó el nacimiento de la ciudadana 6.000 millones, una beba nacida en los Balcanes.*

- *¿Cómo te parece que es la distribución de esa gran cantidad de población sobre la superficie terrestre? ¿Conocés cuáles son las áreas más y menos pobladas?” (Acha y otros, 2002: 55)*

*“• Leé la cita inicial e indicá en un planisferio el espacio ocupado por el Imperio Romano. Luego, compará su extensión con la de los imperios que estudiaste en los capítulos anteriores.” (Acha y otros, 2002: 135)*

Las actividades que permiten que el alumno realice hipótesis sobre el contenido a desarrollar, favorecen la ejercitación de los macroprocesos, es decir colabora en la creación de la hipótesis antes de la representación.

Las actividades denominadas como puntuales, generalmente son preguntas que tienen su respuesta en los textos que le anteceden y la información está explícita en los mismos.

Frente a la pregunta:

*“¿Por qué finalizó la civilización micénica?” (Acha y otros, 2002: 122)*

Encontramos que el apartado anterior dice:

***“La declinación de la civilización micénica***

*...A causa de esta superioridad militar y de los conflictos internos entre los reinos micénicos, los dorios destruyeron sus fortalezas. La población se dispersó y se fue a vivir en las aldeas rurales.” (Acha y otros, 2002: 122)*

Si bien se observan estas actividades que buscan la recuperación de algunos conceptos considerados nucleares, no son las únicas actividades que se encuentran en el desarrollo del capítulo. Asimismo, en este caso no se observa una vinculación directa entre las preguntas y las palabras resaltadas de los textos.

Aunque en la presentación señala que las actividades marcadas con “un emoticón” son actividades puntuales y es posible suponer que son actividades de rápida resolución, sobre todo porque plantea que el otro tipo de actividades requieren “un mayor grado de elaboración” (Acha y otros, 2002: 3). Sin embargo, en el siguiente caso la actividad ‘puntual’ requiere de la consulta de mapas que no se encuentran en el libro.

*“Observá el mapa y respondé estas preguntas. ¿Qué mares rodean a Grecia? ¿Cómo son las costas? ¿Por qué el mar Egeo fue un puente para los griegos? ¿Qué países se encuentran hoy en el espacio comprendido en el mapa?” (Acha y otros, 2002: 119)*

En el libro de Santillana es característico observar que las actividades apelan a la comparación pasado – presente.

*“¿Teniendo en cuenta la posesión de los derechos políticos, que diferencia encontrás entre la democracia moderna [...] y la democracia ateniense?” (Acha y otros, 2002: 127)*

*“¿Qué diferencias encontrarás entre la idea de un héroe que tenían los griegos y la nuestra?” (Acha y otros, 2002: 130)*

En estas actividades que relacionan el pasado y el presente, se busca vincular conceptos de determinado momento histórico con la interpretación o uso que se les da en el contexto del alumno lector.

Este tipo de actividad permitiría el uso activo del conocimiento, una de las características de conocimiento generador. El contenido no es sólo acumulado, sino que se lo utiliza para el análisis de situaciones cotidianas.

En la observación de las actividades se distingue distinto grado de dificultad, algunas se resuelven a partir de datos del texto por ejemplo:

*“c) Los palacios no estaban amurallados porque...” (Acha y otros, 2002: 120)*

Y la respuesta se puede encontrar en la misma página:

*“A pesar de que se ubicaban cerca de la costa, los palacios no estaban rodeados por murallas posiblemente porque sus habitantes se dedicaban principalmente al comercio y tenían una importante flota que podía impedir cualquier ataque por mar.” (Acha y otros, 2002: 120)*

En otros casos requieren de datos ubicados fuera del libro. Por ejemplo:

*“1. Conseguí un ejemplar de la Iliada y realizá estas actividades.*

- a) ¿Qué parte de la guerra nos relata Homero?*
- b) ¿Cuál fue el desencadenante de la guerra, según el poeta?*
- c) ¿Quiénes eran los principales guerreros de cada bando (arqueos y troyanos)? ¿Quién comandaba las tropas arqueas?*
- d) Averiguá por qué, según la leyenda, el caballo de madera que inventó Odisea permitió el triunfo griego.” (Acha y otros, 2002: 121)*

En este libro se puede observar que las actividades no remiten exclusivamente al texto central en él incluido. Se observan también actividades que cuyas respuestas se encuentran en las imágenes, en fuentes de información externas al libro, en los textos complementarios denominados documentos, etc.

Del mismo modo, las preguntas presentan variedad respecto de la estrategia que ponen en juego, hay actividades de repetición, elaboración y organización. Sin embargo, se observan con mayor frecuencia las de repetición y son muy pocas las que utilizan estrategias de organización.

Al final de cada capítulo, Santillana destina una página a “actividades finales”. En este espacio se encuentran actividades destinadas a recuperar y organizar los conceptos principales del capítulo.

*“1. Construí una línea del tiempo sobre la historia de la antigua Grecia.*

*a) Marcá los distintos períodos que estudiaste en el capítulo. (Acha y otros, 2002: 134)*

Estas actividades están propuestas para que sean realizadas fuera del libro.

*“2. Completá un cuadro comparativo como éste.*

*4. Armá en tu carpeta un esquema de contenidos como el siguiente y completalo.” (Acha y otros, 2002: 134)*

En este apartado se observa que la pretensión del libro es la de recuperar algunos conceptos considerados nucleares del capítulo y de hacerlo en forma orgánica.

Esta representación organizada es sólo al interior del capítulo y no en relación con otros capítulos. Asimismo, en este apartado de “actividades finales” no se observan actividades que posibiliten el uso activo del conocimiento. Es decir, no hay actividades que promuevan la aplicación de los conocimientos, sólo se promueve la acumulación del mismo.

## **Síntesis**

En el libro de Puerto de Palos no se han observado actividades para cuestionar lo leído, para realizar inferencias, para aplicar los conceptos en otros contextos, etc. Conforme a la función que le otorgan en la presentación y a la que se observa en su desarrollo, las actividades sólo serían de repetición.

Las actividades siempre van en busca de recuperar el contenido, lo expresado en los textos, y exclusivamente por el contenido escrito, no intervienen las imágenes. Estas actividades pueden caracterizarse como de repetición y están dirigidas a la acumulación de conocimiento, no al uso activo.

Este tipo de actividades *“supone un grado de control mínimo, y la información así aprendida únicamente permite responder a datos muy similares a los originales y a un nivel muy superficial de comprensión.”* (Monereo, 1991: 122)

Del mismo modo, la asociación lineal de la respuesta con la pregunta y la búsqueda constante de respuestas explícitas en el texto, limitan la posibilidad de activación de los procesos de inferencia y de elaboración, por el contrario fortalece mecanismos simplistas de búsqueda de información, sólo basta con mirar las palabras resaltadas para aproximarse a la respuesta.

El acento está puesto en el texto en lo que el libro dice y el aprendizaje consiste en comprender y retener lo escrito.

En el libro de Santillana se puede decir que se presenta una disociación entre lectura y resolución de actividades, pues plantea que sólo las “actividades puntuales” deben ser resueltas junto a la lectura del capítulo, con ello podría indicar que las otras no. Asimismo, la ubicación de actividades al final del capítulo para “trabajar” los temas desarrollados, supone la culminación de la lectura.

Si bien se observan actividades que buscan la recuperación de algunos conceptos considerados nucleares, éstas no son las únicas actividades que se encuentran en el desarrollo del capítulo. En este libro también se observa un predominio de las actividades relacionadas con la estrategia de repetición en detrimento de otro tipo de estrategias. Cabe recordar que para que el conocimiento se vuelva generativo, *“los alumnos deben elaborar y cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con otra información y construir nuevas estructuras de conocimiento.”* (Resnick y Klopfer, 1997: 22)

En este caso no se observa una vinculación directa entre las preguntas y las palabras resaltadas de los textos.

En el libro de Santillana se observan actividades que permiten que el alumno realice hipótesis sobre el contenido a desarrollar, éstas favorecen la ejercitación de los macroprocesos, es decir colabora en la creación de la hipótesis antes de la representación.

Del mismo modo, se han observado actividades que ponen en juego distintas estrategias de repetición, elaboración y organización. Sin embargo, se observan con mayor frecuencia las de repetición y son muy pocas las que utilizan estrategias de organización. Un mayor uso de este último tipo de actividad permitiría el uso activo del

conocimiento, una de las características de conocimiento generador. El contenido no es sólo acumulado, sino que se lo vincula en análisis de situaciones cotidianas.

## Las imágenes

### Noción

Los libros de texto incluyen distintas imágenes junto a los textos escritos y a las propuestas de actividades. Entre ellas se encuentran gráficos, fotografías, dibujos, mapas<sup>17</sup>, etc. Esta inclusión de elementos visuales supone algo más que la 'decoración' de los libros, supone la incorporación de información desde fuentes no textuales.

Puerto de Palos

### ¿Qué dicen los libros?

El libro de Puerto de Palos plantea que los gráficos "aportan" información.

#### ***"Trabajar con las imágenes"***

*Las imágenes con epígrafes que acompañan los textos de este libro también aportan información."*<sup>18</sup> (Benzecry y otros, 2001: 14)

Asimismo, más adelante les designa dos funciones explícitas:

*"Las imágenes pueden tener diferentes funciones en un libro de texto. Algunas pueden servir para **ilustrar la información del texto central**. ... Otras imágenes pueden **aportar información complementaria**, no desarrollada específicamente en el texto, aunque relacionada con él."*<sup>19</sup> (Benzecry y otros, 2001: 15)

Luego de esta consideración sobre la finalidad de las imágenes en el libro, éste enumera los distintos tipos de gráficos y da sugerencias para su 'aprovechamiento'.

#### ***"Prestar atención a los epígrafes"***

<sup>17</sup> En este trabajo, nuestro análisis respecto de los mapas se realizará sobre aquellos que se encuentran en los capítulos analizados y no en los específicos del espacio Geografía.

<sup>18</sup> El subrayado es nuestro.

*Las imágenes que no tienen ningún tipo de epígrafe (el texto que la acompaña, por lo general al pie) pueden dar lugar a interpretaciones muy diferentes ... Además, no tendrá –o tendrá pocos– elementos para obtener más información de la imagen.” (Benzecry y otros, 2001: 14)*

En la presentación de las imágenes se señala como características que las define la presencia de los epígrafes y respecto del trabajo con las mismas se indica que la consideración esencial es prestar atención a los epígrafes. Además de **“Prestar atención a los epígrafes”**, los otros dos subtítulos del apartado **“Trabajar con las imágenes”**, también se refieren también a los textos escritos: **“Relacionar las imágenes con el contenido de los textos”** y **“Leer cuidadosamente los elementos clave de los gráficos”**.

Es clara la preeminencia del texto escrito como portador de información, desplaza a las imágenes a una función complementaria del texto, cuando no es ilustrativa del mismo. En este caso las imágenes no son portavoz de la información, ni protagonista de la misma, sino un accesorio de los textos. Esta forma de presentar las imágenes confirma que el texto escrito ocupa el rol central en el desarrollo de contenidos y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos.

### **¿Qué se observa?**

Al comienzo de cada capítulo muestra una composición en forma caótica de imágenes referidas al tema a tratar. Esta composición constituye el tercer plano de la página inicial de cada capítulo, el ‘telón de fondo’ de la página. El segundo plano está ocupado por los textos de presentación de cada capítulo y el primero por una imagen referida al área que se está tratando.

Las imágenes al comienzo del capítulo juegan un rol de ‘meterse en tema’, pues anticipan en forma no verbal el contenido de la unidad.

En la primera composición del libro, correspondiente al capítulo de presentación presenta como imagen en primer plano la fotografía de unos anteojos, estos se repiten al pie de cada página impar señalando la guía de actividades.

---

<sup>19</sup> El resaltado es copia del original.



Esta imagen cobra en una fuerza especial en este libro pues está prácticamente en todas las páginas impares, esto es, en la mitad de las páginas se encuentran los anteojos. Los anteojos pueden estar representando la lectura. Si así fuera, es coherente con nuestro análisis que le da a la lectura y a la interpretación de textos un rol fundamental en la construcción de conocimiento.

Al interior de los distintos capítulos se observan numerosas imágenes, dos o tres por página, relacionadas con el tema desarrollado, todas tienen epígrafe. Las imágenes no tienen un lugar exclusivo, la gran mayoría se ubican cerca de los márgenes, pero hay algunas rodeadas por el texto central.



*Estos fragmentos de cerámica conservan votos que condenaban a ciertos individuos al exilio.*

La función de las imágenes es la que se anticipa en la presentación, la de complementariedad o de ilustración, no existen imágenes que constituyan el eje del desarrollo de contenidos.

Del mismo modo, las imágenes no aportan a las respuestas de las actividades y no hay preguntas que remitan a las imágenes. No se utilizan las imágenes para inferir algunos conceptos o hechos.

La función de las imágenes en el libro parece tener más una intención de impacto visual en términos del uso de las formas y el color que una intención de desarrollo de contenidos. Esta restricción respecto del uso de las imágenes restringe las posibilidades de acceso al uso del lenguaje escrito como único medio de representación, limitando el crecimiento o aprovechamiento de otras inteligencias y no

potenciando el desarrollo de capacidad de comprensión que Perkins (1991: 87) liga a la adquisición de imágenes mentales.

El libro de Puerto de Palos presenta en forma recurrente imágenes de niños o adolescentes en distintas posturas, en algunos casos con libros o carpetas.



La intención posible de estas ilustraciones puede ser la de provocar cierta identificación por parte del lector.

Santillana

### ¿Qué dicen los libros?

En el libro de Santillana sólo se presentan a los gráficos como elementos que agregan información y que proveen material de análisis.

*“Los **recursos gráficos** (mapas, fotografías, pinturas, gráficos) con sus epígrafes agregan información y proveen material para analizar.”<sup>20</sup> (Acha y otros, 2002: 3)*

Este libro, como lo hace con todos los elementos, es escueto al presentar las imágenes y su función en cada capítulo.

Sin embargo, desde la presentación entiende que las imágenes no sólo aportan información, sino que son objetos de análisis en sí mismos.

### ¿Qué se observa?

En este libro se observa una o dos imágenes por página, relacionadas con el tema desarrollado, todas tienen epígrafe. Las imágenes no tienen un lugar

---

<sup>20</sup> El resaltado es copia del original.

determinado en la página, sin embargo la mayoría se ubica debajo de la mitad de la página.



Los hoplitas eran los soldados de infantería griega.

En este caso, los gráficos no sólo aportan información, sino que son fuente de información, también son analizados y recuperados por las actividades.



Capitel dórico.



Capitel jónico.



Capitel corintio.

1. *Observá los capiteles de las columnas. ¿Cuál es el más sencillo? ¿Cuál es el más recargado?*

2. *En tu ciudad, ¿te parece que hay algún edificio que tenga influencia de la arquitectura griega? ¿Cuál? ¿Cómo son sus columnas? (Acha y otros, 2002: 133)*

La función de las imágenes en este libro es la que enuncia apretadamente al comienzo, las imágenes aportan información y material para analizar, sin embargo, esta última función es poco observada y se puede decir que claramente los textos son los que desarrollan los contenidos y que las imágenes cumplen un rol secundario.

## Síntesis

En ambos libros hay una clara preeminencia del texto escrito como portador de información, desplaza a las imágenes a una función complementaria del texto, cuando no es ilustrativa del mismo.

En el caso de Puerto de Palos las imágenes no son portavoz de la información, ni protagonista de la misma, sino un accesorio de los textos. Desde la presentación se anticipa que el texto escrito ocupará el rol central en el desarrollo de contenidos y, por lo tanto, en la construcción de conocimientos.

En cambio, en el libro de Santillana, la función de las imágenes es la que enuncia en la presentación, las imágenes aportan información y material para analizar, sin embargo, esta última función es la menos observada y se puede decir que claramente los textos son los que desarrollan los contenidos y que las imágenes cumplen un rol secundario.

En el libro de Puerto de Palos se presenta una imagen que tiene una presencia significativa en todo el libro: los anteojos. Ésta está prácticamente en todas las páginas impares, es decir en la mitad de las páginas. Los anteojos pueden estar representando la lectura. Si esta interpretación es correcta, coincide con lo que hemos sostenido sobre el énfasis que le dan a la lectura y a la interpretación de textos respecto de la construcción de conocimiento.

Las imágenes en ambos libros deberían tener un rol de mayor relevancia respecto de los contenidos a desarrollar. De esa manera se podría fortalecer la adquisición de imágenes mentales y de este modo desarrollar la capacidad de comprensión Perkirns (1991: 87).

## **Conclusiones**

Del trabajo de investigación realizado en torno a **“La construcción de conocimiento en los libros del tercer ciclo de la E.G.B.”**, se puede obtener las siguientes conclusiones. Éstas tendrán un carácter provisorio, acotado al contexto en el que se formalizaron y serán siempre perfectibles.

Cuando comenzamos a interiorizarnos en el estudio de los libros de texto, lo hicimos con firme convicción de que éstos tienen un ‘pasaporte’ especial para entrar en las aulas mendocinas. Estos libros constituyen una herramienta determinante en la selección y jerarquización de las actividades que desarrollan un gran número de docentes.

Asimismo, en nuestra tarea como docentes e investigadores hemos construido algunas nociones básicas en torno a conceptos como aprendizaje y conocimiento que nos servirían de punto de partida para la construcción de un marco teórico que nos permitiera analizar los libros de texto. Asimismo, fueron los libros los que nos demandaron la revisión y adecuación constante del corpus de conceptos.

De las múltiples posibilidades de investigación que nos ofrecía un libro de texto, optamos analizar la construcción de conocimientos que proponen en sus páginas. Para ello, se focalizó el análisis en la organización, el uso que hacen de las imágenes y los textos y en las diferentes propuestas de actividades.

En función de lo que se ha observado en los libros podemos interpretar que el significado que atribuyen los autores y editores se encuentra fuertemente centrado en la organización de la propuesta en tanto repetición de la misma estructura a lo largo de todos los capítulos.

La repetición de estas estructuras es un componente clave en la construcción de los libros de texto. Creemos que la organización es entendida por los autores como un imprescindible colaborador en el proceso de construcción del aprendizaje. Suponemos que ellos entienden al aprendizaje como una repetición de determinados esquemas más allá de los conceptos a desarrollar.

Del análisis realizado con los libros se puede concluir que la organización es entendida como procedimientos que se relacionan con determinados procesos mentales y que deben ser repetidos para favorecer el aprendizaje.

Del mismo modo, queremos destacar que para uno de los libros es muy importante que esta organización sea aprendida de modo explícito y conciente antes

del estudio de los distintos contenidos. Para estos autores, la organización es un contenido a aprender y ese aprendizaje no es sólo intuitivo, sino que es reflexivo y conciente.

Podemos coincidir, desde nuestro marco teórico, en que es importante la repetición de determinados esquemas para la construcción de conocimientos. Sin embargo, esta repetición de estructuras debería estar sustentada en un procedimiento que se relacione con los procesos mentales que realiza el alumno. Del mismo modo, estos esquemas organizativos si se constituyen en forma coercitiva y cerrada, dificultan la apropiación o transferencia de los mismos conceptos en otros ámbitos.

En los libros analizados se ha observado que los textos tienen un rol fundamental en la construcción de conocimientos, que la propuesta de trabajo gira en torno a que el alumno pueda leer, comprender y retener algunos conceptos volcados en el texto.

Son los textos los encargados de movilizar el aprendizaje de contenidos y la principal fuente de información respecto de los contenidos a desarrollar. **El acento está puesto en el texto en lo que el libro dice y la construcción de conocimiento consiste en comprender y retener lo escrito.**

Es visible en ambos libros que los textos están estructurados en apartados pequeños con títulos de distintas jerarquías. Consideran a los títulos como organizadores textuales. La presencia de títulos puede relacionarse con la necesidad de realizar categorizaciones mentales a la hora de construir un nuevo contenido, dado que este no puede ser presentado de manera anárquica al sujeto, sino con algún tipo de organización, para que el sujeto pueda darle a cada nueva información un lugar en la red semántica de la mente del lector que la vincule y resignifique con la información ya incorporada.

En estos libros se observa un tratamiento particular de la ciencia se le da un tratamiento no conflictivo del contenido científico, el conflicto desaparece en estos textos escolares, se presenta una única e indiscutible verdad. El aporte de Martínez Bonafé pareciera indicar que este tratamiento está presente en muchos libros de texto. *“Todos sabemos que la controversia y el conflicto están presentes en el modo de elaboración del conocimiento en el interior de las comunidades científicas, sin embargo, desaparece en los textos escolares, donde a menudo se presenta una única e incuestionable verdad.”* (Martínez Bonafé, 1992: 10)

En el análisis de las propuestas de actividades se ha observado una notable preponderancia de las preguntas que pretenden recuperar el contenido expresado en los textos y, en uno de los libros, exclusivamente lo expresado en los textos. Se entiende que estas actividades pueden caracterizarse como de repetición y están dirigidas a la acumulación de conocimiento, no al uso activo, esto es que la información aprendida de este modo se ubica en un nivel muy superficial de comprensión. (Monereo, 1991: 122)

En el libro de Santillana si bien se observan actividades que buscan la recuperación de algunos conceptos considerados nucleares, éstas no son las únicas actividades que se encuentran en el desarrollo del capítulo.

En este libro se observan actividades que permiten que el alumno realice hipótesis sobre el contenido a desarrollar y que ponen en juego distintas estrategias de repetición, elaboración y organización. Un mayor uso de este último tipo de actividades permitiría el uso activo del conocimiento, una de las características de conocimiento generador. El contenido no es sólo acumulado, sino que se lo vincula en análisis de situaciones cotidianas. Cabe recordar que para que el conocimiento se vuelva generativo, *“los alumnos deben elaborar y cuestionar lo que se les dice, examinar la nueva información en relación con otra información y construir nuevas estructuras de conocimiento.”* (Resnick y Klopfer, 1997: 22)

En ambos libros hay una clara preeminencia del texto escrito como portador de información, se desplaza a las imágenes a una función complementaria del texto, cuando no, ilustrativa del mismo.

Las imágenes en ambos libros deberían tener un rol de mayor relevancia respecto de los contenidos a desarrollar. De esa manera se podría fortalecer la adquisición de imágenes mentales y de este modo desarrollar la capacidad de comprensión Perkirns (1991: 87).

En síntesis, a partir de la descripción inicial, del uso de las imágenes, del análisis de propuesta de actividades puede decirse que **la concepción de construcción de conocimiento está relacionada con la lectura y con la comprensión lectora, el alumno que pueda leer, comprender y retener los textos ofrecidos, habrá aprendido.**

Es clara la preeminencia de la información escrita por sobre la gráfica y la orientación de las actividades a la recuperación de los textos, esto es que el alumno

que tiene un buen desarrollo para la lectura o en los términos de Gardner que tiene un potencial con la inteligencia lingüística es un alumno que podrá apropiarse con facilidad de los contenidos desarrollados.

Con este trabajo no se pretende agotar el análisis respecto de la construcción de conocimiento en los libros de texto, sino realizar un aporte a la comprensión y a la problematización de la temática, que seguramente será parcial e incompleto, pero que podrá ser tomado por otros investigadores interesados en el tema, para formular nuevos interrogantes que contribuyan a la transformación de la educación y, fundamentalmente, permitan a los docentes ser consumidores críticos del mercado editorial.

*Prof. Diego Díaz Puppato  
Mendoza, 3 de febrero de 2005*

## **Bibliografía**

- Acha, P. y otros (2002) ***"Ciencias Sociales 7 EGB"***, Buenos Aires, Santillana.
- Ajón, A. y otros (2004) ***"Ciencias Sociales 7"***, Buenos Aires, Kapelusz.
- Alonso, M. E. y otros (2001) ***"Ciencias Sociales EGB Tercer Ciclo 7"***, Buenos Aires, Aique.
- Benzecry, C. y otros (2001) ***"Ciencias Sociales. Geografía – Historia - Formación ética y ciudadana 7."***, Buenos Aires, Puerto de Palos.
- Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994) ***"Los contenidos en la reforma"***, Buenos Aires, Santillana.
- Constantin, M. T. y otros (2002) ***"Sociedad en Red 7 EGB 3º Ciclo"***, Buenos Aires, A-Z.
- De Sánchez, M. (1996) ***"El pensamiento lógico - crítico"***, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- De Sánchez, M. (1997) ***"Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento."***, México, Trillas.
- Dirección General de Escuelas (1998), ***"Documento Curricular Provincial. Nivel Inicial, Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica."***, Mendoza, D.G.E.
- Gagné, E. (1991) ***"La psicología cognitiva del aprendizaje escolar"***, Madrid, Visor.
- Gardner, H. (2001) ***"La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI."***, Barcelona, Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) ***"El descubrimiento de la teoría de base (The discovery of grounded theory)"***, Chicago, Aldine Publishing Company.
- Luchilo, L. y otros (2003) ***"Ciencias Sociales 7"***, Buenos Aires, Estrada.
- Martínez Bonafé, J. (1992) ***"Siete cuestiones y una propuesta"*** en Cuadernos de Pedagogía 203, (8-13)
- Martínez Velasco, J. (1997) ***"La ciencia cognitiva, una investigación interdisciplinar. Etapas de su construcción (I y II)"***, en <http://www3.unileon.es/dp/dfh/ctx/1997/Martinez1.doc>.

- Matilla, M. y otros (2004) ***“La enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva cognitiva”***, Mendoza, Efe.
- Monereo, C. (1991) ***“Enseñar a pensar a través del currículum escolar”***, Barcelona, Casals.
- Monereo, C. (1997) ***“Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar”***, Madrid, Pascal.
- Parcerisa Aran, A. (1996) ***“Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos”***, Barcelona, Graó.
- Perkins, D. (1995) ***“La escuela inteligente”***, España, Gedisa.
- Pozo, J. I. (1996) ***“Aprendices y maestros”***, Madrid, Alianza.
- Resnick, L. y Ford, W. (1990) ***“La enseñanza de la matemática y sus fundamentos psicológicos”***, España, Paidós.
- Resnick, L. y Klopfer, L. (1997) ***“Currículum y cognición”***, Buenos Aires, Aique.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1992) ***“Comprender y transformar la enseñanza”***, Madrid, Morata.
- Sirvent, M. T. (1999) ***“Cuadro comparativo entre Lógicas según dimensiones del Diseño de Investigación”***, Fichas de Cátedra, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Spielmann, G. (Comp.) (1997) ***“Breve diccionario Sirvent. Conceptos iniciales básicos sobre investigación en Ciencias Sociales”***, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Zabala, A. (1995) ***“Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula”***, Barcelona, Graó.

# Índice

Introducción .....	3
Marco Teórico .....	7
Aprendizaje .....	8
Conocimiento.....	11
¿Qué se entiende por conocimiento? .....	11
El conocimiento como proceso de representación .....	12
Los procesos de conocimiento .....	14
Materiales.....	16
Libros de texto, enseñanza y editoriales .....	17
Metodología .....	20
Objeto de investigación .....	22
Muestra .....	23
Selección de casos .....	25
Presentación de los libros de texto seleccionados.....	25
Presentación y Análisis de Datos .....	27
La organización del libro .....	29
Los textos escritos .....	34
La propuesta de actividades.....	43
Las imágenes.....	55
Conclusiones.....	61
Bibliografía .....	66
Índice.....	69

Agradecemos el aporte y colaboración de Elsa Lona, Isabel Montané, Sandra del Pie, Manuela Bragado, Guillermo Bravi, de las editoriales Kapelusz, A-Z, Estrada, Santillana, Aique y Puerto de Palos y de las Librerías Yenny, Iván Miszei, Rayuela, Simoncini y Gómez, Casa Rosario y Centro Internacional del Libro.

A María, Eugenia, Juan Pablo, Guadalupe y Mónica... **GRACIAS**