

¿Por qué leer en Ciencias

Marion Gonnet | Maestra. Inspectora de Educación Primaria.

«el leer y aprender a partir de la lectura implica y complica la esperanza de mejores comprensiones del mundo y de nosotros mismos; el compromiso de leer para sí, para otros y con otros; el esfuerzo por la intelección profunda, y la osadía necesaria para ir más allá del texto, para trascenderlo.»

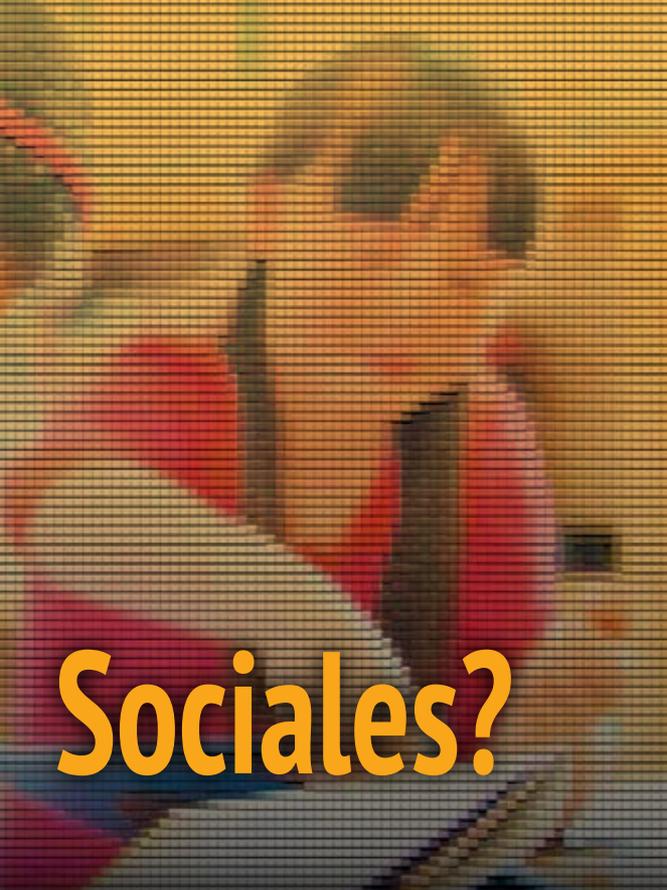
G. Vélez (citada en Rosales y Ripoll, 2009)

El trabajo con textos en Ciencias Sociales

Desde hace unos años ya, hemos incorporado a los cursos de formación en servicio, el trabajo con textos en Ciencias Sociales como un contenido más a trabajar en el área. Esta decisión se justifica en el entendido de que la lectura es fundamental para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, porque permite a los alumnos acercarse a los diversos discursos que utilizan estas disciplinas, relacionar información, familiarizarse con conceptos propios del área, encontrar y analizar explicaciones, realizar preguntas significativas, elaborar respuestas provisionales. Sin embargo, en nuestra experiencia como docentes hemos podido constatar las dificultades que tienen los alumnos para aprender contenidos de Ciencias Sociales cuando se los enfrenta a un texto de Historia, de Geografía. Existen allí limitaciones específicas de comprensión que es necesario atender directamente.

Dicha restricción se verifica en el uso insuficiente de habilidades relacionadas con el lenguaje, así como en los inconvenientes que este hecho significa para el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Aunque esta realidad se ha verificado insistentemente cuando se le pide al alumno que demuestre lo aprendido a través del lenguaje, no ha existido un espacio suficiente en las aulas para su tratamiento. La lectura no es considerada un contenido a ser enseñado en el área, y el diseño de actividades que la propicien no constituye una práctica generalizada. A los alumnos se les enfrenta constantemente a los textos con contenidos sociales, con consignas muy generales o poco claras, creyendo que el mero contacto con la información ha de provocar automáticamente la comprensión de la temática. *«...el uso de cualquier texto (...) precisa de condiciones didácticas que permitan su comprensión, al tiempo que garanticen el aprendizaje de los conocimientos disciplinares que con ellos se pretende transmitir.»* (Rosales y Ripoll, 2009:42)

En el intercambio con maestros y sus propuestas de enseñanza surge el temor de planificar un contenido de Ciencias Sociales a partir del análisis de fuentes escritas y trabajar, en realidad, desde la Lengua. Pero ¿no es el lenguaje el vehículo de comunicación por excelencia?



Sociales?

¿De qué manera abordaríamos las estrategias cognitivas y discursivas, si no es a través de textos que nos informen de temas vinculados a algún área? Estamos convencidos de que para aprender acerca de la realidad social, los niños deben interactuar con textos significativos y relevantes. Y a la inversa, se aprende a leer y escribir mientras leen textos de Ciencias Sociales y escriben sobre temas de Ciencias Sociales. El proceso de aprendizaje se concretará cuando los alumnos anticipen información, infieran el contenido del texto, hablen sobre lo que leyeron, confirmen datos, sintetizen información, informen a otros. Es decir, que aprendan sobre las prácticas del lenguaje mientras aprenden Ciencias Sociales.

Por tanto respondemos afirmativamente a las preguntas que plantea el Equipo Directivo de la Revista *Íber*, N° 28 (2001:5): «¿Se debe enseñar lengua en las clases de geografía o historia? ¿El desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas favorece la mejora de la comunicación en el aula y la adquisición de conocimientos sociales?» Y coincidimos con Dolors Quinquer (2001:9) cuando afirma: «Hoy día, buscar información crítica y selectiva, escuchar con atención, hablar con claridad y persuasión, leer comprendiendo y escribir adecuadamente son competencias básicas que deben abordarse

desde cada una de las diversas áreas de conocimiento, como una responsabilidad compartida y coordinada de todo el profesorado de un centro, pero estrechamente vinculada al aprendizaje de las diversas materias».

La lectura en las clases de Ciencias Sociales

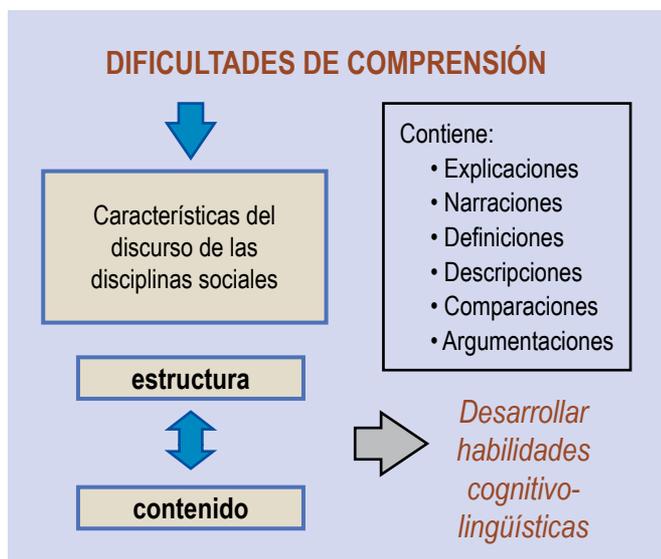
Cuando incorporamos el trabajo con textos como contenido del área, estamos poniendo énfasis en la lectura de los mismos, su comprensión. Consideramos esto de vital importancia, ya que no podemos dejar de reconocer que la mayor parte de la información que recibimos diariamente proviene de textos escritos. A diario, los medios de información (televisión, radio, prensa, internet) nos transmiten mensajes que es necesario leer. En la escuela, los docentes aportamos información a través de textos escritos (textos producidos por investigadores sociales, manuales escolares, diversidad de textos sobre lo social). «*El escrito se nos convierte entonces en el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimiento*» (Martínez, 2004); los textos escritos resultan imprescindibles para acceder a la información y al discurso propio de cada disciplina. En ellos se encuentran las explicaciones de los fenómenos sociales, permiten formular interrogantes, revisar y cuestionar conocimientos adquiridos, incorporar información complementaria, generar debates sobre un tema. A pesar de la importancia para los alumnos del uso de textos escritos en las clases de Ciencias Sociales, constatamos diariamente que «*la mayoría de ellos tienen dificultades para aprender a partir de los textos*» (Martínez, 2004). Esto nos obliga a revisar nuestras propuestas de enseñanza.

Especificidad del conocimiento social: tipos de textos

Cada disciplina posee un lenguaje propio que la caracteriza y la diferencia de otros discursos académicos. En el mismo aparecen ciertas formas, con un contenido determinado. El discurso de las Ciencias Sociales no debe reducirse a identificar o localizar hechos, lugares, fechas, nombres. A través de este discurso se comunica información específica, se identifican y se definen conceptos que otorgan sentido a dicha información, se describe, se narra, se expone,

se argumenta, permitiendo explicar y comprender hechos, procesos, marcos conceptuales. En el análisis del discurso deben identificarse, además, los modos en que la disciplina construye el conocimiento, o sea, aquellos procedimientos que usa cada investigador para elaborar su relato. Los alumnos entonces aprenderán de forma simultánea, «*el discurso, los métodos de las disciplinas sociales y las habilidades lingüísticas que estas requieren*» (Quinquer, 2001:10).

Como puede apreciarse en el cuadro, resulta fundamental que el docente reconozca la fuerte relación que existe entre el contenido de las disciplinas y la estructura particular de los textos. Los tipos de textos o superestructuras¹ actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Condicionan la macroestructura, o sea, la forma en que se jerarquizan las ideas y se relacionan los conceptos.



Como señala Isabel Solé (2001:72), el reconocimiento de las estructuras textuales importa entonces por dos razones: para el alumno (lector) funcionan como *esquemas de interpretación*, ayudan a realizar predicciones. Cuando un lector experto se enfrenta a una noticia, una narración, una definición, una explicación, activa determinadas estrategias que le hacen esperar unos contenidos y no otros, porque conoce el modo de organización (superestructura)

¹ «Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto. (Van Dijk, 1983; p. 142)» (citado en Solé, 2001:72)

del texto que va a leer. Dicho conocimiento lo condiciona para una lectura más productiva y una mejor comprensión. Es por ello que importa seleccionar para nuestros alumnos distintos tipos de textos; que reconozcan y se familiaricen con diversas superestructuras. El estudiante utilizará luego este conocimiento en la elección de una estrategia organizacional (comparación, problema-solución) como forma de recordar la información.

En segundo lugar, el docente podrá seleccionar aquel texto cuya estructura posibilite analizar de mejor manera el contenido que en esa oportunidad es objeto de indagación. Dependiendo de la temática y de las decisiones que este adopte, se enfrentará al alumno con un texto enumerativo, secuencial, explicativo, comparativo, narrativo.

En este sentido, M. T. Serafini (citado en Trepát, 1995:207-208) identifica seis “tipos de unidades de lectura”; secuencias textuales específicas para el área de Ciencias Sociales. Estas unidades de lectura encierran una unidad de sentido, una unidad semántica y corresponden a una parte de un texto que se adecua a una estructura específica.

ENUMERATIVA	Constituida generalmente por una lista de propiedades que describen un mismo objeto, hecho o idea. Al comienzo de la enumeración puede aparecer una frase que cumple el papel de organizador de la lista.
SECUENCIAL	Es un caso particular de la unidad de lectura por enumeración, en la que los elementos presentados aparecen ordenados en forma explícita, por ejemplo, de manera cronológica.
COMPARACIÓN-CONTRASTE	Indica las similitudes o bien las diferencias entre dos o más objetos. En estas unidades de texto se identifican varias categorías, mediante las cuales se confrontan los objetos.
AMPLIACIÓN DE UN CONCEPTO	Hay una idea principal que está enunciada de una manera explícita y es reafirmada a través de ejemplificaciones o argumentaciones. Las informaciones secundarias explican, aclaran, detallan o ilustran la afirmación principal.
ENUNCIACIÓN-RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA	Está dividida en dos partes: en la primera se presenta un problema; en la segunda se expone su solución.
CAUSAS-CONSECUENCIAS	Cuando a un acontecimiento o situación presentada le siguen las razones que los causaron (causas reales o hipótesis).

¿Cómo ayudar a la comprensión de los textos en Ciencias Sociales?

El Programa de Educación Inicial y Primaria (2009:47) define: «*La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso, es de naturaleza cognitiva, cultural y social.*»

Esta definición adhiere a la teoría y modelo de K. Goodman (Marín, 1999:229) que él llamó: «*Una teoría transaccional sociolingüística*». En la misma se entiende a la lectura como una actividad en la que el lector y el texto se modifican durante el proceso. El primero resulta transformado porque «*genera ideas al atribuir significado al texto*», y el segundo porque es «*entendido como representación elaborada en el proceso de interpretación*» (Rosales y Ripoll, 2009:43).

Como se confirma, leer es mucho más que extraer información de un texto; las investigaciones psicolingüísticas demostraron que leer implica una tarea de construcción que supone predecir, inferir, formular y verificar hipótesis, establecer relaciones. Son las estrategias cognitivas del lector que identifica Marta Marín (1999:237): «*Son los procesos mentales que el lector pone en acción para interactuar con el texto. (...) son los modos de utilización de sus conocimientos previos y de los datos que el texto le proporciona*».

Durante el proceso de lectura de textos académicos, que exigen al lector un uso del lenguaje más complejo, la comprensión de la información contenida en los mismos implica la realización de un número importante de inferencias² al establecer relaciones de significado con lo leído. Las investigaciones han demostrado que el lector realiza inferencias de manera más rápida y sencilla cuando la organización global del texto coincide con la narración. En cambio, cuando el texto está organizado en forma expositiva, explicativa u argumentativa, las inferencias no se realizan o se realizan luego de varias lecturas. «*Si durante el proceso de lectura de un texto académico escrito (...) no se logra hacer una buena inferencia, no se podrá comprender bien y en consecuencia, aumentan las dificultades para aprender a partir del texto. (...) Las inferencias se convierten en el eje central de los procesos de comprensión y de aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los diversos usos del lenguaje.*» (Martínez, 2004)

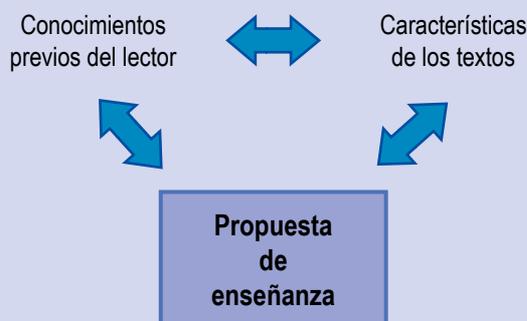
Para presentar propuestas que ayuden a la comprensión hemos tenido que identificar, en primer lugar, cuáles son aquellos factores que inciden fuertemente en la lectura de textos de Ciencias Sociales. Beatriz Aisenberg (2007:24), a partir de las investigaciones realizadas respecto a las dificultades de los alumnos al leer textos

² María Cristina Martínez (2004) considera «*la inferencia como el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada*».

del área, intenta explicar su origen mencionando tres aspectos: a) los escasos conocimientos previos de los alumnos respecto a los temas de sociales; b) las propuestas de trabajo en las que se fomenta casi exclusivamente la localización y reproducción de la información; c) las características de los textos y manuales escolares en los que se resume de forma considerable la información, se utilizan términos técnicos y específicos, se constata una solidez conceptual a la que los alumnos no están acostumbrados. Tomando en consideración estos tres aspectos proponemos examinar cuáles serían las condiciones de enseñanza a tener en cuenta para ayudar a la comprensión.



DIFICULTADES DE COMPRENSIÓN



Comenzaremos, como muestra el cuadro, con la tarea de **selección y adaptación del texto** que debe realizar el docente al planificar su propuesta de lectura.

1. La selección se hará en función de la temática que se aborde; no deben ser los textos los que condicionen las actividades de enseñanza. Dentro de ese contenido temático se identificarán los conceptos específicos que el docente decide presentar y que necesitan ser caracterizados y analizados para entender la información global del texto.
2. El texto debe aportar información relevante para el tema que se propone enseñar (significatividad lógica), permitiendo establecer conexiones con los contenidos trabajados, ampliándolos.

3. Debe además ser accesible a la comprensión del alumno, o sea, establecer conexiones con los conocimientos que este posee (significatividad psicológica). El texto se adecuará entonces al área y a los destinatarios.
4. Se facilita la comprensión si el texto presenta títulos, subtítulos, negritas, subrayados, introducción, conclusión en su diagramación externa, así como textos complementarios (paratextos) que anticipen el contenido.
5. La lectura del texto se verá condicionada por la estructura textual que se presente. Cuando es posible reconocer con claridad si se trata de una explicación, descripción, comparación o definición, y esta se adapta eficazmente al contenido tratado, la comprensión se beneficiará.

Cuando afirmamos que un texto debe ser accesible a la comprensión del alumno, estamos considerando cuáles son los **conocimientos previos** que tiene respecto al contenido del texto. Tener presente la motivación y los conocimientos previos del lector en la búsqueda y selección de la información, facilitará su análisis. Si el texto está bien escrito y el lector posee un conocimiento adecuado sobre él, tiene muchas posibilidades de poder atribuirle significado.

Puede ser el docente actuando como mediador fundamental entre lector y texto, quien aporte información sobre el contenido promoviendo



un primer acercamiento al mismo, antes de la lectura (Solé, 2001:78). Generará interés y activará los conocimientos previos de los alumnos. En este sentido aportará información del tema en general y contextualizará los textos brindando datos del autor, de su intencionalidad, de las condiciones y del tipo de producción. Estamos poniendo énfasis aquí en la realización de inferencias discursivas (macro y micropragmáticas) o de coherencia global y local, según enuncia María Cristina Martínez (2004): «Hacer una buena inferencia pragmática significa haber identificado, además del género discursivo y su propósito, cuál es la intención global del autor del texto y de qué tipo de actos discursivos se valió para hacer pasar su intención».

Examinar los títulos, subtítulos, imágenes, que acompañen la estructura textual predominante (comparación-contraste, problema-solución, causas-consecuencias) actualizará sus ideas previas, y facilitará la interpretación y comprensión de la información.

Debemos aclarar que cuando nos referimos al principio constructivista de “partir de los conocimientos previos de los alumnos”, focalizamos la atención en la idea de «explorar los saberes previos al mismo tiempo que los alumnos aprenden nuevos contenidos, en función de las interpretaciones que ellos realizan. (...) Es cierto que desde la Psicología se afirma que los nuevos conocimientos se construyen “a

partir de” conocimientos anteriores pero, en esta idea, la anterioridad es de carácter lógico, no temporal: para lograr nuevos aprendizajes debe darse una interacción que supone simultaneidad entre saberes anteriores y objeto de conocimiento» (Aisenberg, 2000:228). Esta autora analiza y caracteriza cómo operan los conocimientos previos en situaciones de enseñanza para que se produzca la simultaneidad señalada. «Con lo cual “partir de” los conocimientos previos, más que “comenzar con” significaría, principalmente, contemplarlos “junto con” la enseñanza de los nuevos contenidos.» (Aisenberg, 2000:228).

Al considerar las ideas previas de los alumnos, de partir de lo que saben para facilitar la lectura, podemos apoyarnos en las “formas de comprensión³ mítica y romántica” (Egan, 2000) que los alumnos en edad escolar utilizan para comprender el mundo que los rodea. Entre los 3 y 8 años, la *comprensión mítica*, profundamente vinculada a las emociones, está caracterizada por el desarrollo de *habilidades narrativas*, la *capacidad de imaginar*, el uso de la *fantasía* para poder entender la realidad, una gran *capacidad metafórica* y la consideración de un mundo dividido en *opuestos* (valentía-cobardía, libertad-opresión, seguridad-inseguridad). Entre los 9 y 15 años de edad predomina la *comprensión romántica*. El alumno siente atracción por el mundo real comprendiéndolo a través de los *extremos de la experiencia* y *límites de la realidad*. Interesan los héroes y los grandes personajes, sintiéndose identificados por las *cualidades humanas trascendentes* y explicando los fenómenos por la acción de individuos concretos más que por razones estructurales.

³ Egan sostiene que a lo largo de la vida de los sujetos predominan diversas formas de comprensión que sería importante tener en cuenta en cualquier propuesta de enseñanza, ya que de ellas depende, en gran medida, el modo en que uno se acerca al conocimiento. Egan identifica cinco estadios de comprensión en la evolución de la cultura de los seres humanos, que coinciden con la evolución del individuo. El desarrollo somático (corporal); el mítico, cuando predomina la imaginación y el pensamiento oral; la comprensión romántica en la que nos sentimos representados por los héroes; la comprensión filosófica (desarrollo de las ideas abstractas); el conocimiento irónico, el reflexivo.

¿Por qué leer en Ciencias Sociales?

La **propuesta de enseñanza** debe contar, en forma previa, con la explicitación del objetivo o propósito para el que se va a leer, que va a incidir en el tipo de lectura que se realice. Si se necesita obtener información precisa o localizar datos, la lectura será selectiva y focalizada; pero si se recurre al texto con el propósito de responder preguntas abiertas, la lectura será más lenta, repetida, y deberán deducirse significados del texto a nivel local y global. Aunque muchas veces se recurrirá al texto para buscar un dato preciso, promovemos una lectura que atienda más a la comprensión, a la interacción entre lector y texto, que a la extracción de información. En este sentido, la consigna que se plantee fomentará esa relación entre lector y texto, explicitando de forma clara cómo se realizará la actividad, qué se hará con el texto y cómo se procesará la información.

Las propuestas que se diseñen partirán de un problema planteado (pregunta amplia que problematice el tema), en una secuencia de enseñanza que priorice la lectura como actividad central y que tenga como propósito indagar en diferentes fuentes, hipotetizar, buscar evidencias para confirmar o negar las hipótesis planteadas, interpretar textos, preguntar, repreguntar, en un enfoque de enseñanza de lectura compartida (Solé 1992:102) y comprensiva. «...se trata de diseñar situaciones de lectura conjunta en las que el docente comparta el conocimiento conduciendo los intercambios con sus alumnos, mostrando el uso de ciertas estrategias de lectura y solicitando su activación a los alumnos, con la intención de que estos se familiaricen con prácticas y comportamientos que no suelen ser habituales en las aulas.» (Rosales y Ripoll, 2009:46)

	SITUACIONES DIDÁCTICAS	
	Tradicional	Interactiva
PROPUESTA	Lectura del texto. Responder preguntas.	1 o 2 preguntas para el tema. Lectura - actividad central.
ALUMNO	Localizar y reproducir información explícita. "Barrido" superficial.	Relectura. Realizar preguntas, predicciones, inferencias.
DOCENTE	Explica y comenta contenido del texto.	Interroga. Ayuda a relacionar información.
LECTURA	Extractiva.	Comprensiva.

En este cuadro es posible analizar dos situaciones didácticas diferentes (tradicional e interactiva), en las que se puede examinar el tipo de propuesta, las acciones de alumno y de docente, y el tipo de lectura resultante.



En resumen

Estamos convencidos del compromiso que tenemos los docentes de ayudar a construir nuevas comprensiones del mundo a partir de los textos. Ya en los primeros niveles es posible generar situaciones en las que, mientras se enseñan contenidos específicos de un área, se enseña a los alumnos a leer para aprender sobre un tema. El proceso de lectura no se puede hacer solo. Se acompaña al alumno en el aprendizaje del código escrito, de decodificación, pero luego, en aras de la autonomía, se lo abandona para que continúe el proceso en soledad. Hoy sabemos que para formar lectores autónomos en cualquier área es preciso un intenso acompañamiento de los docentes, quienes promoverán situaciones didácticas específicas para ello.

Las prácticas de lectura que propiciemos, los textos que seleccionemos y el desarrollo de habilidades lingüísticas serán de mucha ayuda para que los alumnos puedan comprender textos de Ciencias Sociales y para que, poco a poco, puedan hacerlo solos. Con ello quizás podamos avanzar un paso más allá formando seres alfabetizados, capaces de alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencialidades, además de participar plenamente en la sociedad. 

Bibliografía

- AISENBERG, Beatriz (2000): "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales" (Cap. 10) en J. A. Castorina; A. Lenzi (comps.): *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa Editorial. Biblioteca de Educación, Psicología cognitiva, cultura y educación.
- AISENBERG, Beatriz (2007): "Ayudar a leer 'en sociales'" en Revista *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 83 (Junio), pp. 24-27. Montevideo: FUM-TEP.
- ANEP. CEP. República Oriental del Uruguay (2009): *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. En línea: http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/Programa_Escolar.pdf
- EGAN, Kieran (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- MARÍN, Marta (1999): "Teoría de la escritura como proceso" (Cap. 8) en M. Marín: *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Colección: Carrera Docente.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2004): "El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?". Ponencia presentada en *Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura* (México, 19 de mayo de 2004). En línea: http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf
- QUINQUER, Dolors (2001): "El desarrollo de habilidades lingüísticas en el aprendizaje de las ciencias sociales" en Monografía *La construcción del conocimiento social y el lenguaje: el discurso social en el aula*. Revista *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 28, pp. 9-40. Barcelona: Graó.
- ROSALES, Pablo; RIPOLL, Paola V. (2009): "La lectura como medio y como contenido en la enseñanza de las Ciencias Sociales" en Revista *La Letra Inversa*, N° 1. Publicación del Profesorado en Lengua - Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes. San Luis, Argentina. En línea: http://www.ifdcvm.edu.ar/letrainversa/letra_inversa_04.pdf
- SOLÉ, Isabel (2001): *Estrategias de lectura*. Barcelona: Ed. Graó.
- TREPAT, Cristòfol-A. (1995): "Uso y proceso de fuentes para obtener información de naturaleza histórica. Las fuentes secundarias II" en *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*. Barcelona: Ed. Graó.