

LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO, PENSAMIENTO NARRATIVO Y PENSAMIENTO CONCEPTUAL¹

Marta Marín

UBA

martamarin@arnet.com.ar

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

RESUMEN

Las carencias de los estudiantes en relación con la lectura y la escritura se vuelven especialmente críticas en el nivel superior de los estudios, configurando la situación que se conoce como *analfabetismo académico*, es decir la presencia de importantes dificultades para interpretar y producir los textos que comunican conocimientos y que circulan en los ámbitos académicos. Esas dificultades obedecen, por supuesto, a causas múltiples, pero quisiéramos focalizar este trabajo en que el modo de lectura que se propicia desde las prácticas escolares favorece poco la interpretación de textos explicativos y el desarrollo del pensamiento conceptual. En efecto, el modo de leer, el tipo de textos que se lee, y las rutinas escolares que se aplican a esos textos, tanto en el área de Lenguaje como en otras áreas del conocimiento proponen la lectura extractiva de datos, el énfasis de la significación depositado en el léxico, y el desarrollo del pensamiento y del discurso anecdóticos. Enseñar a leer textos académicos consiste en el desarrollo de habilidades interpretativas del lenguaje y en el acrecentamiento del pensamiento conceptual (opera con abstracciones y relaciones) en oposición al

pensamiento anecdótico o narrativo (opera con hechos). En este sentido, la lectura escolar, extiende, inadvertidamente, a cualquier otro tipo de texto un modo de leer narrativo-anecdótico. También lo extiende más allá de las edades infantiles, y se mantiene, tenazmente y casi sin cambios, a lo largo de los diferentes niveles educativos. Y el lector, así habituado, no adquiere los conocimientos letrados para interpretar textos que operan con la abstracción, la generalización, las relaciones lógicas y la argumentación. Consideramos necesario entonces, instaurar tempranamente modos de leer reflexivos y analíticos que propicien el desarrollo del pensamiento conceptual, así como el conocimiento de los diversos dispositivos del lenguaje que se usan en los textos académicos para configurar significación. Para eso es necesario desplegar prácticas de lectura específicas, superadoras de las que se utilizan actualmente.

Palabras clave:

ABSTRACT

Students inadequacies relating to reading and writing skills become specially critical at higher stages of education, which leads to the so called *academic illiteracy*, that is to say, the presence of a major difficulty in interpreting and producing texts that communicate knowledge and circulate among the academic community. Naturally, those difficulties are due to multiple causes, but we'd like to point up in this essay that the way of reading promoted in school practices doesn't help interpreting explanatory texts neither developing conceptual thinking. Indeed, the way of reading, the sort of texts read at school, and routines applied to those texts not only in language subjects but also in different areas of knowledge, propose data extraction, an emphasis of meaning supported by vocabulary, and a development of anecdotal discourse and thinking. Teaching how to read academic texts consists in developing language interpretation skills and increasing conceptual thinking (which operates with abstractions and relations) as opposed to narrative or anecdotal thinking (which operates with facts). In that regard, school readings spread, unaware, this narrative-anecdotal way of reading to any other sort of texts. It also extends this way of reading beyond primary school and remains stubbornly unchanged through following stages of education. And the reader, consequently, will not acquire scholarly knowledge to help him interpret texts operating with abstraction, generalization, logical relations and argumentation. Therefore, we consider there's a need to establish a reflexive and analytic way of reading in early stages of education, to help

developing conceptual thinking, as well as the knowledge of diverse linguistic devices for construction of meaning in academic texts. That's why it's necessary to deploy specific reading practices to supersede those currently used.

Keywords:

INTRODUCCIÓN

Los alumnos de todos los niveles de la enseñanza parecen mostrar carencias y dificultades no sólo para producir los textos destinados a acreditar sus estudios, sino también para interpretar los textos que comunican conocimientos. Esto se vuelve especialmente crítico en el nivel educativo superior, sobre todo entre los alumnos ingresantes, y configura la situación que se conoce como *analfabetismo académico*. En efecto, es fácilmente comprobable que los estudiantes de los niveles universitarios y terciarios suelen encontrarse en serios conflictos para comprender e interpretar los textos de estudio -o por lo menos, para producir las interpretaciones que las cátedras consideran adecuadas.

El analfabetismo académico obedece a causas múltiples, pero quisiéramos focalizar este trabajo en que una de las causas posibles es que el modo de lectura –extractivo y reproductivo–, propiciado desde las prácticas escolares se perpetúa en otros niveles educativos. Así, los sujetos continúan leyendo, cuando comienzan sus estudios superiores, con los mismos presupuestos y representaciones de lectura que adquirieron en sus primeras lecturas escolares de textos de estudio. Muchos docentes nos atrevemos a hipotetizar que un gran número de fracasos en los exámenes proviene de este malentendido entre lo que los docentes superiores esperan que los estudiantes hagan y lo que los estudiantes realmente aprendieron a hacer en otros niveles educativos. Es decir, que la universidad requiere una manera de leer para estudiar que se caracteriza como *analítica, reflexiva y crítica*; además supone que los estudiantes lo practican. Y ese modo de leer, que los estudios superiores presuponen y requieren, es el correlato del *pensamiento conceptual*, es decir de un pensamiento que interprete los datos en función de relaciones de conceptos; relaciones lógicas de inclusión-exclusión, causalidad-consecuencia, paralelismo, simultaneidad, sucesión correlación, et. En cambio los estudiantes practican lo que adquirieron en su escolaridad: un modo de leer predominantemente *extractivo* de datos y reproductor textual de contenidos.

En síntesis podría decirse que una de las múltiples causas de la situación de analfabetismo académico y consiguiente fracaso estudiantil en el nivel superior reside en que los estudiantes no comparten ni conocen el modo de leer interpretativo analítico que los profesores esperan de ellos. Y tampoco están habituados a ejercer un modo pensamiento que llamaremos conceptual y que está vinculado a ese tipo de lectura.

La lectura interpretativo-analítica y el pensamiento conceptual no deberían constituir una adquisición tardía de la que solo se hiciera responsable el nivel superior de los estudios formales. Por el contrario, es posible promover una *alfabetización académica temprana*, esto es la enseñanza de la lectura de los textos de estudio desde la escuela primaria.²

Creemos también que para que esa enseñanza se lleve a cabo es necesario trabajar con la materialidad discursiva, con el lenguaje de los textos, pero no para “aprender lengua”, sino para desarrollar la *interpretación* y el *pensamiento conceptual*. Se trata de un conocimiento lingüístico que es de orden pragmático-semántico, y no es normativo, ni léxico. Es un conocimiento destinado a desmontar los dispositivos de significación del lenguaje, registrando y procesando las marcas lingüísticas y el modo de formulación de los conceptos. Porque la retórica académica puede convertirse en un obstáculo insalvable para los lectores poco expertos. En efecto, es en los textos que se usan en los estudios superiores donde abundan los recursos de argumentación oculta, la mitigación de las aserciones, la reticencia para afirmar abiertamente, las fórmulas de cortesía científica, la evidencialidad, las causalidades poco explícitas, las variadas formas de la incerteza. Sin embargo también están presentes, aunque en grado menor, en muchos de los textos destinados a la escolaridad secundaria y primaria. Nos referimos, por ejemplo, a la presencia de dobles -y aun triples- negaciones, a la iniciación de párrafos o capítulos con concesiones de orden argumentativo, a las definiciones anidadas una dentro de otra, al uso del valor hipotético de algunos tiempos verbales, a las nominalizaciones, a las palabras categorizadoras, etc.³. Estos son todos recursos de la retórica académica gracias a los cuales los textos se vuelven poco menos que ininteligibles para lectores que tienen una doble condición de inexpertos. Son inexpertos en lectura (y no se considere esto como un juicio, sino como una descripción) porque tienen muy escasa frecuentación de la cultura escrita, y además son inexpertos disciplinares, porque son legos en las disciplinas que comienzan a estudiar. Hay una doble carencia de conocimientos previos: por un lado desconocen los fundamentos disciplinares y los debates esenciales, en suma: el intertexto de lo que leen. Por otro lado, desconocen también los dispositivos lingüísticos, los recursos retóricos del lenguaje que les permitan acceder fácilmente a los conceptos de la disciplina. Entonces, si una gran parte de los obstáculos lingüísticos que pueden encontrar los estudiantes universitarios y terciarios, especialmente los que recién ingresan, son de orden lingüístico, deberíamos acordar en que no podría realizarse una alfabetización

académica eficaz sin trabajar sobre el lenguaje⁴. Es decir, no podría impulsarse la lectura y la escritura en el interior de cada disciplina si los estudiantes no han podido adquirir una educación lingüística básica.

Esta situación de carencia de educación lingüística que les permita comprender mejor la bibliografía que deben leer no nos parece que sea responsabilidad exclusiva de los docentes de estudios universitarios y terciarios, ni tampoco del nivel inmediatamente anterior, sino que creemos que es la culminación de prácticas lectoras ampliamente instaladas en la escolaridad, implícitamente aceptadas y ejercidas casi acríticamente. Es decir, que, en general, *el tipo de lectura que se practica en las escuelas no solo favorece poco la interpretación de textos que explican y argumentan, también favorece muy poco el conocimiento de cómo funciona el lenguaje en esos textos, y además, cuando lo hace, no estimula en forma suficiente el desarrollo del pensamiento conceptual.*

La lectura extractiva

Una revisión de los cuestionarios de comprensión⁵ que aparecen en muchos de los textos de estudio de diferentes áreas del conocimiento para escuelas primarias y secundarias parecería indicar que el modo de leer más generalizado es el *extractivo, con una concepción contenidista de la lectura*. Una característica común de esas preguntas es que podrían contestarse copiando enunciados del texto leído, porque su finalidad principal es hacer que los estudiantes recuperen la información del texto. Claro está que con ese propósito de obtener datos se pueden leer: un cartel indicador, un artículo periodístico, un capítulo de un libro⁶.

En cuanto al término “dato” o información” aclaremos que en él incluimos conceptos, definiciones, todo tipo de objeto de conocimiento: las características de una sociedad, una descripción biológica, una teoría económica, los hechos de una guerra o de una biografía. Lo que lo transforma en “dato” es el procesamiento que se hace de ese objeto. Por ejemplo, cuando en un cuestionario de “comprensión” se les solicita que reproduzcan un concepto que aparece en el texto, el procesamiento cognitivo que se le aplica al concepto es el mismo que si se solicitaran las fechas de comienzo y fin de un proceso histórico.

Esta clase de preguntas configuran una representación de la lectura como una actividad extractiva de información, pero además, implican una focalización en los *contenidos* de

lo que se lee. Así, parecería que se ha comprendido un texto cuando el lector es capaz de producir un resumen o de reproducir los datos principales. Comprensión se asimila ingenuamente a reproducción, síntesis o paráfrasis de un texto leído⁷, como puede deducirse de estos ejemplos.

Ejemplo 1

Lean el texto y subrayen las funciones que cumplía el Cabildo.

Libro de Ciencias Sociales para 4to. Grado.

Ejemplo 2

¿Cuáles fueron los principales puntos del Acuerdo de San Nicolás?

Libro de Ciencias Sociales para 6to. Grado.

Ejemplo 3

Completen las siguientes oraciones:

“Las aduanas interiores eran la principal fuente de ingresos de las provincias porque...”

Libro de Ciencias Sociales para 6to. Grado.

Ejemplo 4

Completen las siguientes oraciones teniendo en cuenta lo expresado por el autor en la carta de lectores que leyeron:

- “Mucha gente no se anima a dirigirse a su trabajo en bicicleta ya que.....”

Libro de Ciencias Sociales para 6to. Grado.

Ejemplo 5

En el artículo, se mencionan algunas antiguas civilizaciones: Egipto, Grecia, China y Persia. Resuman brevemente cómo cada una de esas sociedades considera a “los otros”.

Texto para articulación entre nivel medio y superior.

Las preguntas de los ejemplos anteriores modelan un modo de leer que, por una parte, ofrece el peligro de identificar “conocimiento” con “acumulación de información”. Pero - a nuestro juicio- el peligro didáctico de las preguntas extractivas es confundir “recuperación de la información del texto” con “comprensión”. En realidad la recuperación de la información es un paso previo para el trabajo interpretativo. Por lo tanto, lo que nos parece inadecuado es formular actividades que contemplen solamente este modo de lectura extractiva de la información.

Por otra parte, esto está tan instituido escolar y socialmente que no se aplica sólo a los textos de estudio, sino que también aparece aplicado a la lectura literaria: nombre de protagonistas, identificación de hechos, identificación de objetos, etc. Como si la finalidad de la lectura literaria fuera la adquisición de información, la que a su vez hay que reproducir para acreditar el haber leído. Por ejemplo, las preguntas que siguen son posteriores a la lectura de un cuento:

Ejemplo 6

Preguntas posteriores a la lectura de un cuento:

“¿Dónde están los chicos y adónde quieren ir? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué problema tienen? ¿Cómo se resuelve?”

Manual de todas las áreas para 2do grado, Bs. As., 2003.

Ejemplo 7

¿Por qué el protagonista “no pudo reprimir un grito de terror” cuando vio a esa figura bajar de la nave?

Libro de Lengua para 2do año nivel secundario.

La clase de preguntas que aparecen en los libros de texto que circulan habitualmente en las aulas configura el tipo de actividad que se lleva a cabo en ellas, lo que a su vez permite inferir un modelo pedagógico y un modelo de pensamiento. En este caso, el registro y análisis de esos cuestionarios, que muchos docentes aplican, creyendo que realmente ayudan a sus alumnos a comprender, arrojaría como resultado un modelo de pensamiento opuesto a lo otros consideramos como “comprensión”. Ciertamente, poner el acento en los hechos, en las fechas, los nombres, es decir en el contenido de lo que se lee, es tan común entre los estudiantes, que en numerosas oportunidades, cuando se interroga por un concepto los estudiantes dan como respuestas ejemplos, hechos, o incluso tomados de su propia experiencia. Esto revelaría el ejercicio de un modo de pensamiento que podríamos llamar ‘anecdótico’, ‘episódico’ o, simplemente ‘narrativo’, es decir más ligado al relato de hechos y situaciones concretas que al desarrollo de conceptualizaciones y abstracciones.

Lo que parecería poco productivo no es el pensamiento anecdótico y concreto por sí mismo, sino su aplicación a diferentes textos en diferentes contextos y su persistencia a lo largo de toda la escolaridad formal, aun cuando los estudiantes podrían estar en condiciones de ejercer el pensamiento abstracto. Es así como el modo extractivo y fáctico de leer, por lo general, no suele modificarse, es decir, que alumnos de 10 años y de 18, frecuentemente realizan el mismo tipo de lectura, aunque conocimientos y textos se hayan complejizado.

Para que los estudiantes adquieran el modo de leer *analítico, reflexivo y crítico* que suponen los estudios superiores, es necesario enseñarlo. Para enseñarlo, a su vez, sería necesario:

- que la concepción de la lectura de diferentes áreas del conocimiento fuera *no contenidista sino procesual*,
- que eso se manifestara en guías de lectura que enseñaran a los lectores a interpretar y que condujeran el proceso de comprensión;
- que se enseñara al lector a descubrir en los textos las marcas lingüísticas que les sirvan como instrucciones o claves para construir sentido;
- que se enseñara también a comprender y utilizar el lenguaje de pensamiento⁸ y a desarrollar un modo de pensamiento conceptual.

Lo que se evalúa pero no se enseña

No todas las preguntas de comprensión, sin embargo, practican la extracción de datos. El enfoque contenidista de la lectura, que acabamos de mencionar tiene una variable que para muchos docentes y autores de guías de estudio puede percibirse como satisfactoria, porque produce una ilusión muy fuerte de que se está haciendo un cuestionario de comprensión y una actividad cognitiva importante. Nos referimos en este caso a los cuestionarios que interrogan por conceptos y por relaciones entre ellos, pero, sin embargo, no guían el complejo proceso de pensamiento que solicitan.

La pregunta que sigue es un ejemplo de cómo, aunque se supere el enfoque literal, extractivo y reproductivo, es necesario enseñar el proceso de comprensión:

Ejemplo 8

¿Cuál es la diferencia entre crecimiento y desarrollo?

Libro de Ciencias Naturales para 6to. Grado, nivel primario.

Lo que la pregunta solicita es un trabajo de pensamiento conceptual que consiste en varios pasos:

- en primer lugar los alumnos deben *releer* el texto para *identificar* las definiciones correspondientes, las que en el caso de este texto, no guardan un orden lógico canónico, sino un orden inverso, de tipo inductivo⁹. Por lo tanto, los pasos siguientes serán:
- *organizar* los rasgos definitorios de cada concepto;
- luego deberán *compararlos*;
- *extraer sus semejanzas*;
- *establecer las diferencias*

Cuando hayan hecho todas estas operaciones los estudiantes estarán en condiciones de redactar la respuesta. Es evidente que un proceso cognitivo de esta complejidad, que implica pensamiento conceptual importante, necesita guía y enseñanza para que lo realicen alumnos de alrededor de 11 años. Como esta necesidad no suele advertirse esa enseñanza no se proporciona; sin embargo, paradójicamente, los niveles educativos siguientes lo suponen adquirido. Pero tan poco adquirido está que es bien conocido por los docentes del nivel superior que una pregunta que requiera la comparación de dos conceptos, suele recibir como respuesta dos definiciones sucesivas. Del mismo modo, las preguntas que plantean una situación y solicitan la aplicación de determinado marco teórico –o solo ciertas premisas de ese marco–, habitualmente se responden con una exposición completa de la teoría. Esto es así, porque se aprendió tempranamente a aplicar a los textos de estudio solo un modo de lectura extractivo, reproductivo y contenidista. Y, obviamente, si los estudiantes aprendieron ese modo de leer los textos de estudio no se debió a que se haya ejercido una “instrucción directa”, consciente y explícita para que lo hicieran, sino que obedece a la presencia de prácticas habituales. En este sentido, deberíamos reconocer también que, en lo que respecta a la formación de docentes, no estamos enseñando a enseñar una lectura que promueva el pensamiento abstracto.

Por otra parte, ese modo de interrogar que acabamos de describir, que se propone atender a los aspectos conceptuales y superar así el modelo extractivo, también sigue siendo contenidista, porque pone el acento en el contenido del texto, en lo que se ha

comprendido, en el *resultado* de la comprensión, pero no se enseña el proceso necesario para obtener ese resultado. En ese tipo de preguntas subyace la idea de que el que está leyendo “ya sabe leer”, porque aprendió en otro momento o lugar. Y esto, a su vez, implica que se aprende a leer de una vez y para siempre.

Por el contrario, la *alfabetización* es un *proceso continuo de profundización y acrecentamiento de los saberes letrados, de los saberes acerca del funcionamiento del lenguaje*. Y es necesario hacerlos progresar en cada uno de los niveles educativos por los que pasan los sujetos y en cada una de las disciplinas que se abordan. Se sabe que la lectura no constituye la utilización de ciertos mecanismos de desciframiento aplicables por igual a cualquier tipo de textos. También es sabido que, por el contrario, leer es una práctica social que se desempeña de manera diferente en los distintos contextos y con diferentes tipos de texto. Sin embargo, estos principios sobre la lectura constituyen un saber sólo declarativo, porque los cuestionarios de los libros y los que preparan muchos docentes no operan de esta manera.

Discurso narrativo y pensamiento narrativo

Otro de los elementos que hay que considerar en el estado actual de las prácticas pedagógicas escolares es el modo discursivo predominante en la escolaridad. En este sentido, la presencia de la narración es abrumadora. Cuentos, novelas, mitos, leyendas, fábulas, noticias se suceden en los capítulos de los libros de lengua y la sucesión se repite una y otra vez a lo largo de cada año de escolaridad. Creemos además que en la medida en que el discurso narrativo no vaya acompañado de un trabajo interpretativo, sino que de un mero trabajo de “control de lectura”, mediante preguntas de respuesta literal contribuye enormemente a la difusión del pensamiento narrativo y fáctico¹⁰.

Por otra parte, la noción convencional de que la narración es el discurso de más fácil inteligibilidad produce, incluso, que en los primeros años de la escolaridad se use un tanto abusivamente la narración para enseñar temas de ciencias sociales y naturales, ya se trate del cuidado del medio ambiente, la digestión, o la Revolución de Mayo. Cuando en realidad es posible comprobar lo contrario, es decir que “es posible promover no solo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también la producción desde los primeros grados”¹¹.

A partir de que los estudiantes tienen nueve o diez años, si bien la narración sigue omnipresente en el área de Lenguaje, en los textos de ciencias sociales y de ciencias naturales empieza a predominar el modo discursivo de la explicación. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta que *la lectura de estos textos requieran un tipo de aprendizaje específico*. Y un elemento que está en la base de ese aprendizaje es que el “contrato de lectura” es diferente cuando se trata de textos literarios y de textos narrativos en general o cuando se trata de textos de estudio. Esto es: si se leen los textos de estudio con una hipótesis de narración (según el modelo de discurso narrativo incorporado en los años anteriores), es decir, esperando que el texto hable de hechos y personajes, no de conceptos, ese contrato de lectura errado puede muy bien ser una de las muchas causas de incomprensión.

En efecto, es tal la frecuentación de narraciones, que lo narrativo modela el contrato de lectura de cualquier texto, de modo que el lector común se acerca a un texto académico (que son explicativo-argumentativos y manejan más conceptos que hechos) con un presupuesto o contrato de lectura de orden narrativo o fáctico, y cree, erróneamente, que para demostrar la tarea realizada debe exponer datos concretos. Por el contrario, las instituciones educativas superiores suelen examinar a sus estudiantes en función de la adquisición y exposición de conceptos. No se trata entonces, sólo del hecho de que los “cuestionarios de comprensión” sean extractivos, sino además del hecho de que en la lectura escolar predominan las narraciones, lo que modelaría un pensamiento fáctico y un contrato de lectura inadecuado para la situación de leer textos de estudio.

Además, estas prácticas terminan modelando la intervención. Es tan fuerte la legitimación de la palabra impresa, que los docentes aunque hayan recibido una formación que contradiga estas prácticas, suelen adaptarse a ellas y preparan sus cuestionarios de manera semejante a la que encuentran en muchos de los libros de sus alumnos. Es decir, preguntas predominantemente extractivas, con el correlato de un pensamiento centrado en los elementos anecdóticos (acontecimientos), y no en las abstracciones y generalizaciones.

La lectura de textos de estudio requiere prácticas específicas porque son textos con particularidades que las diferencian de los otros textos. Algunas diferencias de orden lingüístico que hay entre ambos son:

- Las secuencias explicativas y argumentativas, propias de los textos de estudio tienen una organización muy diferente de las secuencias narrativas.
- Hay pocos actores y hechos concretos; las entidades que se mencionan son procesos, situaciones, teorías, hipótesis, etc.
- Se evita la presencia de opiniones personales o de sujetos y verbos que correspondan a la primera persona.
- Tendencia a la neutralidad emocional, es decir que se evitan las palabras que contengan valoraciones, por ejemplo se usan adjetivos de valor descriptivo (tamaños, colores, relaciones) y no adjetivos que indiquen una evaluación por parte del autor.
- Se utilizan formas impersonales, preferentemente, o en tercera persona.
- Aparecen recursos retóricos propios de lo académico: nominalizaciones, dobles negaciones, sintaxis desligada, períodos sintácticos muy extensos, definiciones complejas, etc.
- El léxico se refiere a ciertos conceptos generales comunes al pensamiento científico como “teoría”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.
- Hay gran abundancia de sustantivos abstractos relacionados con las actividades de las ciencias, tales como “percepción”, “profundización”, “análisis”, “descubrimiento”.
- Los términos específicos de las disciplinas no siempre están constituidas por una sola palabra, sino que se trata de construcciones complejas que condensan conceptos (por ejemplo: sociedad tradicional, tangente hiperbólica, reformulativo no parafrástico, etc.).

Estas diferencias, que están en el orden de lo lingüístico, abonarían ampliamente la necesidad de una alfabetización académica que se ocupe de los saberes letrados y no solo de los disciplinares.

¿Qué se entiende por pensamiento conceptual?

Hasta aquí hemos tratado de caracterizar una forma de lectura extractiva y una forma de pensamiento que hemos denominado “narrativo” o “fáctico”. También hemos opuesto

esas formas a un modo de leer que suele denominarse como reflexivo y crítico, cuyo correlato sería el *pensamiento conceptual*.

Pero ¿qué se entiende por pensamiento conceptual?

El modelo clásico de representación de conceptos que se utiliza en el ámbito científico es el llamado modelo definicional, según el cual un concepto se identifica por ciertos rasgos definitorios, necesarios y suficientes, basados en la abstracción y en la generalización¹².

La simple identificación, sin embargo, no es suficiente para generar pensamiento conceptual, ya que esta forma de caracterizar los conceptos por sus rasgos definitorios, en realidad establecería una identidad entre conceptos y términos especializados de una disciplina, es decir asimilaría conceptos y léxico.

Lo que entendemos como pensamiento conceptual, en cambio, es más amplio. Se trata de un conocimiento que opera con “estructuras taxonómicas -relaciones jerárquicas- y estructuras partonómicas -relaciones parte todo- [...] y estructuras conceptuales formadas por vínculos causales¹³. Es decir, *pensar conceptualmente consiste en establecer relaciones de paralelismo, inclusión, simultaneidad, simetría, causalidad*.

La existencia de esas relaciones implica, a su vez, la existencia de *estructuras conceptuales*, es decir que tener *un cierto dominio de un campo de saber, consiste en comprender sus explicaciones y en proporcionar otras, lo que a su vez implica un número creciente de conceptos y una articulación reticular entre ellos*.

¿Por qué es importante promover el pensamiento conceptual? Porque implica una organización del pensamiento y del mundo. Una de las primeras pautas de ordenamiento del mundo es la ubicación espacio-temporal, que está proporcionada, justamente, por las diferentes formas de la narración que se frecuentan desde la más temprana infancia. Sin embargo no hemos adquirido aún la conciencia de la importancia de otras pautas de organización del pensamiento que son la causalidad, la correlación, la inclusión, etc. No se trata de conocimientos, sino de una organización del pensamiento que puede aplicarse a cualquier tipo de conocimiento. Y esas categorías ordenadoras están proporcionadas por el lenguaje¹⁴.

En lo que respecta a la lectura, el pensamiento conceptual está ligado con la lectura analítica y reflexiva, y puede enseñarse y estimularse mediante preguntas que atiendan a las relaciones entre conceptos. Es decir, preguntas donde *el lenguaje* utilizado conduzca a establecer semejanzas y diferencias, pertenencias e inclusiones, exclusiones y correlaciones causa-consecuencia.

Sin embargo, mientras no se guíen estas operaciones relacionales y no se enseñe a realizarlas y no se muestre específicamente cuál es el lenguaje que está ligado a esta clase de pensamiento, todos los niveles educativos seguirán preguntando por lo que no enseñaron. Sin enseñanza ni administración del pensamiento, las preguntas de este tipo siguen indagando por el resultado de la comprensión, pero no enseñan los procedimientos para hacerlo.

Por el contrario, las guías de lectura que atienden a ese proceso tratan de enseñar a los lectores a interpretar las pistas lingüísticas de los textos para construir relaciones conceptuales. Porque *es imposible construir un pensamiento fuera del lenguaje*. Es éste el que proporciona los modos de relación que caracterizan el pensamiento conceptual, por eso es necesario atender a los procedimientos lingüísticos que se encuentran en el nivel microdiscursivo (tales como los rasgos retóricos mencionados antes en este mismo artículo). Esos dispositivos del lenguaje para configurar sentido pueden funcionar como obstáculos para el lector inexperto, pero, si se enseña a desmontarlos, le sirven al lector de textos de estudio como instrucciones para comprender. Es decir: tampoco hay comprensión si no hay conocimientos acerca del lenguaje ¹⁵.

A continuación, para ilustrar este concepto de que enseñar a pensar es enseñar el lenguaje del pensamiento consignamos algunos ejemplos de formulación de preguntas:

Ejemplo 10

¿Cuál es el concepto que se explica en el primer párrafo? Transcriba los segmentos que le servirían para formular una definición de ese concepto. Escriba la definición.

Ejemplo 11

Subraye y transcriba dos definiciones. Señale en cada una: cuál es el objeto o concepto definido y qué verbo se utiliza para definir.

Ejemplo 12

Transcriba un ejemplo y explique cuál de los numerosos conceptos que hay en el texto está ejemplificado.

Ejemplo 13

En el fragmento aparecen relaciones causales. Seleccione tres y transcriba de cada una la causa y la consecuencia. Hágalo siguiendo este esquema:

Causa:

Consecuencia:

Palabras que lo indican (conectores, verbos):

Ejemplo 14

En el texto aparece una reformulación. Transcríbala e indique qué concepto está reformulado. Subraye la palabra que indica la presencia de una reformulación. Explique si a usted como lector esa reformulación le fue útil y por qué.

A modo de conclusiones

En las escuelas primarias y medias, persisten aún modos de leer extractivos, contenidistas, que no atienden a los rasgos lingüísticos de los textos y que no guían el proceso de comprensión y de construcción de conceptos. Al mismo tiempo que esto ocurre, los docentes de la educación superior, esperan que sus alumnos tengan un modo de leer orientado al pensamiento conceptual. Y además, la educación superior da como presupuesto que ese modo de leer ya ha sido adquirido, por lo tanto no se plantea la necesidad de que la alfabetización académica tiene que:

- contemplar la enseñanza de la *lectura analítica, reflexiva y crítica*;
- guiar a los estudiantes para que desarrollen *pensamiento conceptual*, relacional y abstracto;
- saber que ese modo de leer y ese modo de pensar implican conocimientos lingüísticos porque el lenguaje constituye la materialidad de los discursos.

Pero esta no debería ser sólo una tarea de los niveles superiores de la educación, sino que debería aparecer en los niveles anteriores, como una forma de la *alfabetización académica temprana*. La escuela, entonces, debería abandonar los modos puramente extractivos y reproductivos de leer, pero no basta con abandonar la identificación entre

información y comprensión, sino que es necesario guiar los procesos de comprensión y de conceptualización. Esto implica trabajar con lo lingüístico y no atender solo a los conocimientos disciplinares

La finalidad de la lectura no es solamente extraer datos, sino que es necesario identificar conceptos y relacionarlos entre sí, y relacionar lo que se lee con el discurso de la disciplina, con sus redes conceptuales, incluso con el marco teórico de un texto en particular, aunque nada de eso esté mencionado explícitamente en el texto. En suma, es relacionar lo que el texto dice con “lo que no dice pero que lo constituye significativamente”¹⁶.

Pero para hacer esto hay que trabajar una alfabetización académica que:

- incluya los saberes letrados como herramienta de comprensión
- comience tempranamente
- conciba la enseñanza del pensamiento conceptual como parte de una alfabetización creciente, permanente y avanzada, y apoyada en lo lingüístico.

Además, la finalidad no es la comprensión por sí misma, no es el conocimiento *per se*, sino que se trata también de representación de sí y de inserción social. En efecto, la ausencia de saberes letrados, el ejercicio solo de la lectura extractiva y reproductiva, y su correlato en un pensamiento predominantemente fáctico dejan a muchos estudiantes en los márgenes de las comunidades del conocimiento. Por el contrario, la alfabetización académica les permitiría a los sujetos construir una mejor imagen de sí, en tanto partícipe de comunidades de conocimiento, porque: “La alfabetización se entiende como un proceso de identificación y calificación progresiva de los individuos, en tanto miembros de grupos culturales [...] la alfabetización se liga a representaciones que las personas construyen de sí mismas”¹⁶.

Por lo tanto lo que propicia la alfabetización académica es que los estudiantes puedan verse a sí mismos como partícipes de una comunidad de conocimiento. Una vez más se trata de pensar la alfabetización como factor de inclusión social.

BIBLIOGRAFÍA

DI STEFANO, M. y Pereira, MC. (1997), “Representaciones sociales en el proceso de lectura”, en *Signo y Señal*, N° 8, Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (1998), *La ciencia empieza en la palabra*, Península, Madrid.

MARIN, M., (2006) “Alfabetización académica temprana”, en *Lectura y Vida*, Buenos Aires, dic de 2006.

MARÍN, M. (2006) “Alfabetización académica temprana”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXVII, número 4, diciembre 2006.

MARIN, M, (2007), "Enseñar a leer los textos de estudio en la escuela primaria", en *Anales del Educación Común*, año 3 • número 6 / julio 2007• issn 1669-4627. Dirección URL: http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/2007-07-09/ArchivosParaDescargar/18_marin.pdf.

MARIN, M. y Hall, B. (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.

MARIN, M. y Hall, B. (2003), “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio” en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.

PERKINS, David (1997), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.

PULCINELLI ORLANDI, Eni (1988), *Discurso e lectura*, Campinas, Editora da Unicamp – Cortez Editora.

RINAUDO, MC. (2006), “Estudios sobre la lectura” en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*, Buenos Aires, Aique.

SÁNCHEZ ABCHI, Verónica; Guillermina Romanutti y Borzone, Ana María (2007), “Leer y escribir textos expositivos en primer grado” en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.

TABOADA, Ana (2006), “La generación de preguntas y la comprensión lectora” en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.

TISHMAN, S., D. Perkins y E. Jay (1995), *The Thinking Classroom*, Boston, Allyn and Bacon [Hay traducción: *Un aula para pensar*, Buenos Aires, Aique, 1997].

VYGOTSKY, Lev (1964), “Pensamiento y lenguaje”, Buenos Aires, Lautaro.

NOTAS

1 Este artículo forma parte de las investigaciones correspondientes a los proyectos UBACYT F127 y PICT 32995, ambos dirigidos por la Dra. Ma. Marta García Negroni. Sus lineamientos generales han sido presentado como ponencia en el Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la Escritura, Montevideo, 2007

2 Marin, M., 2006.

3 Algunas de estas características retóricas de los textos académicos han sido estudiadas en el curso de la investigación del Proyecto Ubacyt F127 y están desarrolladas en las siguientes ponencias: García Negroni, M.M., B. Hall y M, Marín, (2005), “El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo” en *Actas del Congreso Internacional Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la Lingüística*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, CD ISBN 950-29-0897-X. Fecha de catalogación 29-11-05.

García Negroni, M.M., B. Hall y M, Marín (2005), “Acerca de la complejidad de las negaciones en el Discurso Académico” *X Congreso de Lingüística. Sociedad Argentina de Lingüística*. Salta, 5 al 8 de julio de 2005. Editado en CD.

Hall, B. y M, Marín, (2005) “Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores” En colaboración con Marta Marín. *Congreso Internacional “La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía”*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, julio 2002. CD ISBN 950-29-0714-0 pp.781-787.

4 En Marin M y Hall B., 2003, se consigna un repertorio aproximado de los ‘obstáculos lingüísticos’ que se pueden encontrar en los textos académicos.

5 “Cuando estudiamos un marco educativo y nos preguntamos “¿qué actividades se les exige a los alumnos?, la respuesta es siempre reveladora”. Perkins, D. (1997).

6 Marin y Hall, 2007.

7 E. Orlandi diferencia “[...] lectura perifrástica, que se caracteriza por el reconocimiento (reproducción) de un sentido que se supone es el del texto (dado por el autor), y el que denominamos lectura polisémica, que se define por la atribución de múltiples sentidos al texto.” (Orlandi, 1988).

8 Tishman, Perkins y Jay, 1997.

9 “Durante los meses de gestación, gracias a la reproducción celular, se produce un **crecimiento** del embrión, es decir aumenta la cantidad y el tamaño de las células. Pero el proceso de transformación del embrión en un ser humano completo no depende sólo del crecimiento. Las células hijas de la división celular se van transformando en las distintas células del cuerpo, por ejemplo, las nerviosas, las musculares o las de la piel. La especialización de las células para formar los distintos tejidos y órganos del cuerpo constituye el **desarrollo**.”

10 Taboada, A, 2006.

11 Sánchez Abchi et al, 2007.

12 [...]Las investigaciones cognitivas aseguran que los lectores poco frequentadores de la cultura escrita y de los textos académicos tienen dificultades para “identificar los rasgos definitorios” de un concepto. (Rodríguez Moneo, M., 1999).

13 Rodríguez Moneo, M., *op cit.*

14 [...] “es erróneo decir simplemente que un buen lenguaje es importante para pensar bien, porque es la esencia misma del pensamiento.” CH Pierce. Citado por Gutiérrez Rodilla, B., 1998, p. 15 (traducción de Gutiérrez Rodilla).

15 “La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento[...] El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.” Vygotsky, L. (1964).

16 Orlandi, P. *op cit.*

17 Rinaudo, MC., 2006.

Para citar este artículo:

Marín, Marta (30-08-2007). LECTURA DE TEXTOS DE ESTUDIO, PENSAMIENTO NARRATIVO Y PENSAMIENTO CONCEPTUAL.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año VI, Número 7, V4, pp.61-80

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciarred.com.ar/ra/doc.php?n=762>