



ENSEÑAR A LEER LOS TEXTOS DE ESTUDIO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Marta Marin *

Para restituir a los alumnos las habilidades en el ejercicio de comprender y producir textos académicos será necesario desarrollar en ellos las capacidades de discernir entre diferentes lecturas, de aprehender y de generar conceptos.

* Licenciada y profesora en Letras, UBA, especializada en Lingüística. Profesora asociada e investigadora de la UBA. Docente del Posgrado en Constructivismo y Educación, y de la Maestría en Cognitivismo y Educación, Flacso; y de la Cátedra Unesco, Universidad Nacional de Córdoba. Autora de numerosos libros.

En cierta ocasión, estábamos revisando carpetas de trabajo de alumnos de quinto grado, y encontramos que una de las hojas correspondientes al área de Ciencias Sociales contenía lo que parecían ser respuestas a un cuestionario, asombrosamente bien redactadas y con un léxico ajustado. Pero cuando leímos los trabajos de producción de textos en el área de Lengua, de ese mismo alumno, aparecía un enorme desconocimiento del formato y de la organización textual, así como de la sintaxis y uso general del lenguaje. La causa de esa diferencia entre un escrito y otro residía en que para responder el cuestionario de Ciencias Sociales sólo había bastado encontrar en el libro de estudio el fragmento correspondiente y copiarlo como respuesta. Es decir que en esas respuestas que el alumno había escrito en su carpeta no existía ninguna reformulación de lo que había leído, nada que revelara que entre texto y lector se hubiera producido algún tipo de interacción cognitiva; no había ningún indicio de apropiación y transformación del conocimiento.

Este caso es dolorosamente común; este tipo de lectura “extractiva y reproductiva de datos” (Marin y Hall, 2007), en general se repite frecuentemente a lo largo de la vida escolar, y culmina en lo que se conoce como *analfabetismo académico*. Esto es: la carencia de habilidades para interpretar y producir los textos que circulan en los ámbitos académicos. En efecto, las instituciones universitarias y terciarias (los llamados “estudios superiores”) están comprobando desde hace un tiempo que los alumnos tienen serias dificultades para la formulación de ideas por escrito y también constatan las numerosas interpretaciones erróneas de los textos de estudio.¹ Y esto es tan así, que el tema de la *alfabetización académica*² se ha instalado desde hace algunos años en foros, congresos y simposios de Educación, de Lectura y de Lingüística.

El propósito de este trabajo es que los actores de la educación primaria y secundaria también lo consideren como un tema que les atañe. No se trata de que en la escuela primaria y en la secundaria se enseñen a leer los textos universitarios, sino que se trata de que los docentes y los alumnos de esas escuelas tomen conciencia de que *el lenguaje es la materia prima, por así decirlo, del conocimiento. No hay ideas, no hay conceptos sin lenguaje. Y sin trabajo con el lenguaje no hay apropiación de los conocimientos. Pero además, el manejo del lenguaje, la interpretación y la producción de los textos, no se adquiere de una vez y para siempre, sino que es un trabajo constante que debe ser desarrollado continuamente en todas las áreas y niveles*. Por lo tanto, hay muchos conocimientos acerca del funcionamiento del lenguaje en los textos de estudio, de la organización de éstos y de sus “modos de decir” que tendrían que

ir adquiriéndose a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Es cierto que cada nivel de educación tiene que formar a sus lectores de acuerdo con las exigencias y las expectativas de ese nivel y que por ende, los estudios superiores no pueden esperar que los niveles anteriores de la educación sean los que den a sus alumnos formación sobre las disciplinas y los géneros académicos superiores. Pero también es cierto que en esos niveles superiores no se debería estar impartiendo conocimientos elementales acerca del uso del lenguaje en los textos de estudio. Es decir que los alumnos ingresantes a la universidad o a los estudios terciarios deberían haber adquirido conocimientos lingüísticos que les sirvieran como herramientas interpretativas.

Los casos como el que se relata al comienzo de este artículo no pueden adjudicarse a la pereza ni a la incompetencia de los maestros, ni mucho menos de los alumnos, sino al hecho de que la escuela supone –en general– que una vez aprendidos los “mecanismos” básicos de la lectura y de la escritura, éstos son suficientes y aplicables a todo tipo de situación y/o texto.

Hay también otra creencia generalizada, y es que la literatura debe ser la lectura principal y privilegiada en la escuela. Correlativamente, esto implica, a su vez, que la lectura de literatura infantil habilita para la interpretación de cualquier otro tipo de texto.

La alfabetización básica no alcanza para leer los textos de estudio

Leer para aprender implica interpretar el sentido de lo que se lee, relacionarlo con otros conocimientos previos –por banales o rudimentarios que estos pudieran parecer– con-

Pocos maestros recibieron formación acerca de que la lectura de temas de ciencias o tecnología tiene rasgos diferentes de la lectura literaria.



trastarlos, comprobar o no contradicciones, producir cambios, confirmaciones o ampliaciones conceptuales, es decir que leer debería producir una transformación del conocimiento y no una mera reproducción. Se trata de desarrollar la capacidad de aprehender y de elaborar conceptos y no solo de extraer datos y mostrarlos como una garantía de conocimiento, porque esa actividad no es significativa desde el punto de vista cognitivo; esto es: no produce cambio conceptual, no se modifican los esquemas conceptuales del sujeto lector, y por lo tanto constituye un pseudo aprendizaje. Lo único que realmente está garantizado por esa forma de leer es el olvido de esos datos, sean estos la definición de triángulo equilátero, la conjugación del pretérito imperfecto del subjuntivo o las fechas de la presidencia de Sarmiento.

A partir de los 9 ó 10 años (oficialmente, pero bien puede ocurrir antes), los alumnos de las escuelas primarias deben comenzar a “estudiar”. Por primera vez el texto de estudio (ya sea en forma de libro o de fotocopias) es obligatorio o por lo menos se hace necesario. Los niños deben leer y estudiar, pero a muy pocos maestros se les ha enseñado, a su vez, que esta es una actividad muy diferente a la de leer textos de literatura infantil, que son aquellos que se suelen leer en el primer ciclo de la escolaridad, cuando se empiezan a desarrollar las habilidades de leer y de escribir.

Poquísimos maestros han recibido formación acerca de que la lectura para aprender temas de ciencias o de tecnología tiene rasgos que la diferencian de la lectura literaria. Menos aún se muestra que los textos de estudio tienen características particulares que lo diferencian de la lectura literaria y de la lectura periodística. Es necesario tomar conciencia de que leer los textos de estudio implica una actitud diferente, involucra procedimientos cognitivos que no se realizan automáticamente a partir de lo que se llama alfabetización inicial, ni tampoco a partir de la lectura de narrativa para niños, sino que requieren un aprendizaje específico. Y una de las razones es que los textos de estudio ofrecen dificultades sintácticas, léxicas y retóricas que les son propias, que no suelen aparecer en otros tipos de texto.

Consideramos que esa alfabetización académica debería comenzar lo más tempranamente posible, para evitar que la lectura reproductiva de datos destinados a ser olvidados forme parte del currículum oculto y que, correlativamente, se desconozca el pensamiento conceptual.

La literatura infantil no basta

Quisiéramos pedir especial atención al hecho de que no estamos tratando de suprimir la lectura de la literatura en la escuela, ni mucho menos. Solo queremos señalar su insuficiencia para la alfabetización académica.

En general, se supone que la lectura literaria desarrolla el conocimiento de la lengua escrita,³ la creatividad, el pensamiento lateral, la riqueza intelectual de todo tipo a partir de la actividad interpretativa de los textos. Sin embargo, no siempre la lectura literaria que se practica en las escuelas favorece la actividad interpretativa, y no siempre se promueve el pensamiento inferencial y la respuesta afectiva y estética a lo literario. Por el contrario, es bastante habitual que se trate el texto literario con una actitud “eferente”.⁴ Interrogar, por ejemplo, acerca del nombre de los personajes o solicitar que se enumeren acontecimientos del relato leído remite más a la extracción de datos que a la “lectura estética”. Del mismo modo habría que preguntarse si el análisis estructural de los textos –que constituye la práctica escolar más usual con éstos– permite formar un lector que encuentre en el texto literario experiencias vicarias, la posibilidad de experimentar con las emociones y/o con el lenguaje, o de vivir en un mundo “otro”, diferente de su cotidianeidad.⁵

Tratada como un objeto de disección del cual hay que recordar definiciones (en especial las de géneros que no son frecuentados fuera de la escuela, por ejemplo la definición de leyenda, tan cara a algunos libros de texto y a algunos maestros) que se hacen copiar y memorizar, o relatar argumentos o contabilizar personajes o metáforas, la literatura no cumple, en la prácti-

ca, la función que los teóricos imaginan. Pero, por otra parte, aun si esto ocurre, su lectura no prepara para la lectura de otros textos, la que tiene características muy distintas.

El rol de los textos en la interacción texto-lector

En los medios educativos se suele repetir que la lectura es una interacción entre texto y lector. Sin embargo, no es más que una fórmula, porque al mismo tiempo en el discurso social se naturaliza que la única responsabilidad por el hecho de no comprender o por hacer interpretaciones poco ajustadas es del lector. Nos referimos a frases como: “los chicos no entienden lo que leen”; “no entienden ni las consignas”; “los alumnos hablan otro idioma”, que son habituales en el ámbito educativo sin que se advierta la flagrante contradicción entre lo que dice la teoría y lo que está instituido como creencia. Por lo tanto, muy pocos maestros y profesores –de cualquier área o nivel– actúan reconociendo la responsabilidad de los textos en las dificultades de lectura. Parecería, más bien, que se actúa como si el texto tuviera un sentido evidente y transparente al alcance del “buen lector”. Por el contrario, los textos no son entidades transparentes, sino que son pasibles de interpretaciones diversas y también presentan mayores o menores obstáculos para la comprensión. Obstáculos que, además, varían para los diferentes lectores.

Los textos no son entidades transparentes,

sino que son pasibles de interpretaciones diversas

y presentan obstáculos para la comprensión.



Ahora bien, esos obstáculos no solo varían para cada lector, sino que también lo hacen según los tipos de texto. Por ejemplo, es más sencillo leer narraciones que explicaciones o descripciones, porque el relato está culturalmente inscripto y las “instrucciones” que la narración ofrece a sus lectores son mejor conocidas por los niños que las “instrucciones” propias de la explicación.⁶ Es fácil comprobar que la mayor parte de los textos literarios que circulan en las aulas son relatos o narraciones, de modo que lo anecdótico es central en la lectura que propone la escuela. Pero, a su vez, como se desconoce que la lectura de lo anecdótico es sumamente diferente de la de los textos que comunican conocimientos, donde prevalece lo explicativo y descriptivo, no se instruye a los alumnos para interpretar estos últimos. Así, raramente se ha preparado a los maestros para que adviertan estos aspectos de la lectura escolar y para que trabajen sobre ellos en el aula.

La ambigüedad, la polisemia, la subjetividad, la actitud emocional, son características de los textos literarios y, en el caso de la literatura que se lee en las escuelas, el predominio de lo anecdótico. El procesamiento de estos aspectos constituyentes de lo literario, y la frecuentación constante de estos textos, no asegura de ningún modo la interpretación de los textos de estudio. Esto se debe a que el discurso académico se caracteriza por no referirse a entidades humanas y concretas, sino a abstracciones o a objetos que reciben un tratamiento teórico; los enunciados buscan la impersonalidad, lo que acentúa la abstracción, y se utilizan términos específicos que frecuentemente no están nombrados por una sola palabra sino por construcciones complejas.

Estrategias habituales con los textos de estudio

Estas diferencias son tan poco reconocidas que los cuestionarios de comprensión de los textos de estudio están centrados en los *contenidos* y, en general, no enseñan a los lectores a descubrir las claves lingüísticas para comprender mejor. Por ejemplo, cuando se pregunta: “¿Cuál es causa de X?”, se pregunta por el resultado de la actividad interpretativa, en lugar de guiar ésta para conducir a ese resultado. Siguiendo con este ejemplo, una buena guía para arribar a ese resultado consistiría en hacer que los lectores descubran las relaciones causa-consecuencia que aparecen en el texto y que frecuentemente están poco explicitadas o yacen ocultas bajo verbos como “provocar”, “permitir”, etc., cuyo peso en el desarrollo lógico de un texto la mayoría de las veces no se advierte.

Sin embargo, no siempre enseñar a leer los textos de estudio se deja de lado. Existen numerosos casos en los cuales esto se hace, pero no podemos menos que observar que esas prácticas tienen falencias:

- en primer lugar, no es un trabajo sistemático y metódico que se realice como herramienta de aprendizaje en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales;
- generalmente la lectura de estos textos es una unidad temática del área de Lengua, que no tiene continuidad y desarrollo sostenido ni durante el año ni en las otras áreas;
- los maestros especializados en dichas áreas y los profesores secundarios que no son de Lengua no reparan en que el lenguaje y el modo en que están formulados los conceptos son cruciales para la adquisición de los conocimientos;

- los libros de Lengua y los especialistas en lectura que propician este tratamiento mantienen estrategias estructurales⁷ y léxicas que consideramos insuficientes porque no atienden a esos modos de formulación de los conceptos y a la complejidad de la terminología científica y técnica.
- para evitar las lecturas extractivas: leer textos de estudio en clase como parte del aprendizaje de cada una de las áreas; propiciar la interpretación, las inferencias, la construcción de relaciones, durante la lectura de textos de estudio; evitar los cuestionarios *de contenido* y reemplazarlos por cuestionarios *de proceso*, que enseñen a leer; cuando se hagan las necesarias preguntas de contenido, evitar las que se puedan responder copiando enunciados del libro.

¿Qué hacer?

Un panorama tan complejo como el que acabamos de describir atiende a causas muy diversas; del mismo modo, habría que desarrollar diferentes acciones para encontrar vías de reparación. En ese sentido nos permitimos sugerir algunas, tales como:

- equilibrar los géneros y tipos textuales que se trabajan en la escuela. Los textos científicos y técnicos no deberían constituir una excepción en la planificación de las actividades, porque con ellos también se aprende a manejar el lenguaje;⁸
- introducir la lectura de textos no literarios y que se podrían considerar *periféricos* a la lectura literaria: biografías, reseñas, descripción de contextos sociohistóricos, etcétera;

Pero la más importante, a nuestro juicio, es crear situaciones de preparación para maestros y profesores de todas las áreas. El propósito es que adopten la lectura y escritura como herramienta de aprendizaje y que conozcan los obstáculos lingüístico (Marin y Hall, 2003) que los lectores pueden encontrar en los textos. Esos obstáculos son totalmente diferentes de los conocimientos del tema y van más allá de conocer el significado de las palabras. En general provienen de la retórica académica y están tan naturalizados para los lectores expertos que no suelen reparar en ellos, y entonces no pueden enseñar a sus alumnos a solucionarlos. 

Notas

¹ Cfr. “Napoleón era negro y la economía estaba triste”, en www.martamarin.com.ar.

² Término acuñado en los ámbitos universitarios anglosajones, en particular por Lea y Street (1998). El *Modelo de alfabetización académica* se basa en el concepto de que no es posible desarrollar una *escritura* académica eficaz si no se conocen las actividades, los temas, los propósitos, y los puntos polémicos, el interdiscurso en suma, de una comunidad disciplinar, la que siempre es una comunidad discursiva.

³ “La actividad más influyente en el proceso de adquisición de la lengua escrita es haber escuchado cuentos en la primera infancia” (Colomer, 1995).

⁴ Término acuñado por Roseblatt (1996) para referirse a la actitud lectora de obtener datos de un texto (*ex – fero*: llevar hacia afuera), por oposición a la que denomina “estética”, que es la actitud afectiva ante el texto.

- ⁵ “Nuestra experiencia de la vida nos resulta comprensible a nosotros mismos y a los demás únicamente a través de los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura” (Colomer, 1995).
- ⁶ “La adquisición del esquema narrativo se produce entre los 4 y 5 años. El dominio de la estructura ‘un personaje al que le pasan cosas’ es predominante a los 5 y conduce a la del tipo introducción-nudo-desenlace” (Colomer, 1995).
- ⁷ Procedimientos que se aplican a los textos a fin de desentrañar su organización, como identificar y distinguir definiciones, ejemplos, argumentos, descripciones, etcétera. Son sumamente útiles, pero no suficientes.
- ⁸ En la escuela “San Ignacio”, de Tandil, provincia de Buenos Aires, bajo la dirección de Marta Mainieri, se enseña a los chicos de primer grado a leer y a escribir por medio de textos científicos y técnicos. Dentro de proyectos globales, investigan acerca de las hormigas o de las piedras. Así aprenden a escribir para consignar sus hallazgos y a consultar libros para aprender más.

Bibliografía

- Crème, P. y M. R. Lea, *Escribir en la Universidad*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- Colomer, Teresa, “La adquisición de la competencia literaria”, en *La educación literaria. Textos*, n° 4. Madrid, 1995.
- — —, “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, en *Lectura y Vida*, año 23, n° 1, 2002.
- Gutiérrez Rodilla, Bertha, *El lenguaje de las ciencias*. Madrid, Gredos, 2005.
- Marin, Marta y Beatriz Hall, “Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio”, en *Lectura y Vida*. s/d., marzo 2003.
- Marin Marta y Beatriz Hall, *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires, Eudeba, 2007.
- Marin, Marta, “Alfabetización académica temprana” en *Lectura y Vida*, n° 4, diciembre 2006.
- Rosenblatt, Louise M., “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en Contexto 1: los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de Lectura, *Lectura y Vida*, s/d., 1996.
- Tolchinsky, Liliana y Rosa Simó, *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2001.
- Vallejos Llobet, Patricia (comp.), *El discurso científico pedagógico*. Bahía Blanca, Universidad del Sur, 2004.