



SEGUNDAS JORNADAS INTERNACIONALES DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA – 2004

ENCUENTRO DEL PROGRAMA LENGUAS
NÚCLEO TEMÁTICO “EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN”
ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES “GRUPO MONTEVIDEO”
“POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LOS PAÍSES DEL MERCOSUR”

Facultad de Ciencias de la Administración

Universidad Nacional de Entre Ríos

**La enseñanza transversal de la Lengua como herramienta de mejora
institucional**

Mag. Marta Lescano

U.N.R. - U.B.A.

1. Introducción

Como es sabido, a lo largo de su vida escolar todo estudiante debe enfrentarse a comprender y producir textos generados desde las distintas disciplinas. Dado que con estos textos se introducen saberes, de su manejo eficiente depende en buena parte la acreditación de dichos conocimientos y la posibilidad de continuar los estudios. En ese sentido, es ya muy conocido el hecho de que los alumnos presentan dificultades para leer textos teóricos, incorporar vocabulario específico, pasar de lo abstracto a lo concreto y de la teoría, al análisis y ejemplificación de casos, así como también para conceptualizar, definir y producir textos referentes a distintas materias. En esta presentación, nuestro interés está focalizado en presentar la enseñanza transversal de la lengua como herramienta de mejora institucional para E.G.B tercer ciclo y Polimodal¹. El planteo pretende colaborar en la

¹ La propuesta aquí presentada está siendo aplicada para el estudio del texto disciplinar en el tercer ciclo de EGB dentro del proyecto *Incidencia del léxico en la comprensión y producción. Una experiencia empírica*, dirigido por M. Giammatteo y subsidiado por la Universidad de Buenos Aires -UBACyT F089/2004-2007 - y por una Beca Banco Río para proyectos de investigación para el desarrollo regional – octubre 2004-septiembre 2005 -. Asimismo, desde septiembre de 2004, ha comenzado a implementarse en el proyecto *la*



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

implementación de un programa integral de desarrollo lingüístico que incluye la enseñanza transversal de la lengua en las distintas áreas del conocimiento. Considero que, independientemente de la disciplina de que se trate, la adquisición y desarrollo de esta capacidad se relaciona con la generación, selección, expresión y comunicación de ideas. Por lo tanto, para lograr las habilidades necesarias se requiere articular el trabajo de lengua con el de todas las demás áreas. De este modo, las distintas disciplinas podrán contribuir a la formación de hablantes y oyentes competentes, lectores que comprendan lo que leen y escritores que usen con eficiencia su lengua.

2. Estado del área

2.1. ¿Qué es un texto disciplinar?

Incluimos en esta clasificación a todo texto presente en las aulas que se propone informar acerca de un fenómeno o acontecimiento que resulta desconocido por el receptor. En general, en estos casos se busca crear una ilusión de objetividad; pues la explicación se presenta como una verdad no abierta al debate. Por lo tanto, su objetivo no es discutir sino hacer saber, conocer o comprender, de la manera más clara y accesible, un conocimiento que se considera importante. Este tipo de texto permite a sus lectores organizar los conceptos acerca del mundo real o posible. En esta presentación, daremos cuenta de las dificultades más frecuentes que los alumnos presentan frente a la lectura de los textos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

2.2. Leer textos de Ciencias Naturales

El lenguaje natural está plagado de polisemia, de la que a menudo no somos conscientes mientras hablamos. Así, por ejemplo, la palabra “fuerza”, según el contexto puede referirse a fortaleza física, resistencia del espíritu, etc. En cambio, en física – sobre todo en mecánica clásica – tiene un significado muy concreto: *es el producto de la masa por la aceleración*. Esta correspondencia biunívoca entre la palabra y su referente, es decir, que para cada palabra exista solamente un referente y, a su vez, para cada referente una palabra, es característica de las ciencias.

Enseñanza transversal de la lengua como herramienta de mejor institucional en EGB y Polimodal, que se realiza en la Escuela de Arte Polivalente de Río Grande, Tierra del Fuego - septiembre de 2004- continúa en 2005.



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

Ahora bien, ¿qué es lo que confiere esta biunivocidad a las palabras que se utilizan en ciencias naturales? Una palabra adquiere un significado si está en el contexto de una teoría (Chalmers, 2000). Esto hace que difícilmente se pueda tener una comprensión cabal de un término científico si antes no se conoce bien la teoría en la que está inmerso y que le da significado. Es por ello que, cuando se produce una revolución científica – si utilizamos el modelo de Kuhn para comprender la historia de la ciencia – algunas palabras cambian de significado. Así, por ejemplo, “leve” o “liviano” en el contexto de la teoría aristotélica significa que un objeto tiende a ir hacia arriba, como el humo o el fuego. En la teoría de Newton, en cambio, un objeto “liviano” tiene siempre un peso positivo, y la tendencia del fuego a subir no se explica porque este tenga un peso “negativo”, sino que se adjudica a otras causas (Boido, 1995). Esto es lo que Kuhn tuvo en mente cuando habló de la inconmensurabilidad de los paradigmas (Kuhn, 1970).

El hecho aparentemente paradójico de que una palabra no se domina si no se comprende previamente la teoría que le hace de contexto – y viceversa - constituye una dificultad para la apropiación de los términos científicos por parte del sujeto que aprende. El alumno cree que entiende --pero en realidad entiende otra cosa. Esta situación no es exclusiva de las ciencias naturales: es difícil comprender al término “plusvalía” sin al menos una idea somera del pensamiento marxista, pero debido al mayor desarrollo teórico de las ciencias naturales, esta complicación aumenta hasta la exacerbación.

Estas son algunas sugerencias didácticas:

- Utilizar el contexto semántico conocido por los alumnos y, a partir de allí, consensuar los significados de la nueva terminología. Es decir, desambiguar el término para que recobre tantos sentidos como contextos de circulación.
- Utilizar redes conceptuales ya que permiten encontrar los conceptos fundantes, representados por el vocabulario específico de cada disciplina, y a visualizar sus relaciones en el entramado de cada ciencia.

2.3. Leer textos de Ciencias Sociales

Investigaciones realizadas en Ciencias Sociales (Aisemberg, 2000) dan cuenta de que las mayores dificultades están centradas en la lectura interpretativa de los textos de historia y no tanto en la apropiación de los términos científicos, como ocurre en Ciencias Naturales.



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

Estas son las posibles causas que se señalan:

- El aprendizaje de los contenidos de historia requiere de saberes previos específicos que permitan establecer distintos tipos de relaciones temporales y causales.
- La forma en que se promueve la lectura de sociales en la enseñanza usual no es a través del desarrollo de estrategias cognitivas. Es decir, existen maneras de leer instaladas por la propia escuela en las que predomina la lectura sin intervención del docente, esto significa que el alumno solo frente al texto responde consignas analíticas, no globalizadoras que promueven la lectura lineal. En líneas generales, el alumno localiza partes de un texto y reproduce partes segmentadas de su contenido.

Las siguientes son sugerencias de carácter didáctico:

- Otorgar sentido a los lugares designados en el texto. Los alumnos necesitan percibir y tematizar las nociones **de espacio, tiempo y lugar** designados en el texto. Deberán diferenciar en los textos de sociales relaciones simultáneas de proximidad y de distancia entre lo expresado en el texto y el momento y lugar de producción y de lectura. Para ello serán necesarias informaciones previas que se actualicen en el momento de la lectura.
- Reconocer que el **historiador** es un **seudopersonaje**. Ayudar en consecuencia a descubrir el punto de vista del narrador y a compartir o disentir al respecto.
- Colaborar en descubrir **causas finales** (intenciones de los sujetos involucrados), **causas materiales** (factores objetivos) y **causas accidentales** (efectos del azar).
- Acompañar a los alumnos en la lectura de textos de sociales a partir de las características que éste posee como texto expositivo-narrativo.
- Problematizar la comprensión de la lectura a través de preguntas que permitan actualizar algunos conocimientos o tener un primer acercamiento a ellos.
- Contribuir a formar lectores autónomos, pero ese proceso será gradual y los alumnos necesitarán la colaboración del docente.

3. Propuesta de trabajo en el aula

3.4.1. Acuerdos logrados con los coordinadores de área

Según se propone, los dominios básicos en los que es necesario articular colaborativamente el trabajo de Lengua con el de todas las áreas incluyen las siguientes capacidades:



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

Vocabulario:

No se pueden comprender y producir textos en ningún campo del saber si no se adquiere el vocabulario específico correspondiente. La adquisición y uso del vocabulario se optimiza a través de los aprendizajes formales y sobre todo por experiencias y contactos con asignaturas, campos del conocimiento y temáticas diversas. El vocabulario que más se fija en la memoria es el que se escucha, se escribe y se lee más.

Le corresponde a cada área: Establecer el vocabulario específico que los alumnos deberán comprender y emplear en cada ciclo. Usarlo con frecuencia. Explicar su significado y sentido en los contextos específicos. Supervisar que los alumnos lo empleen con propiedad, pronunciación y ortografía correcta.

Le corresponde a Lengua: Recuperar los vocabularios de las áreas para trabajos de sistematización de esferas semánticas y trabajar con campos conceptuales y asociativos, composición morfológica, régimen sintáctico, parafraseo, denotación y connotación.

Lectura:

La lectura es uno de los aprendizajes centrales de la escolarización. Todas las áreas recurren a ella y los docentes reclaman competencia lectora de sus alumnos. Sin embargo, ni la sola disponibilidad de los textos en la escuela, ni su lectura por parte de los alumnos en soledad garantiza la comprensión, la profundización, el análisis y la selección de contenidos relevantes. Los alumnos deben aprender a comprender los textos desde la especificidad de cada campo del conocimiento. No solo porque los textos tienen características específicas sino porque un texto solo es válido si aquello que dice tiene sentido desde uno o más ámbitos del saber. Los alumnos deben aprender de sus docentes cómo se busca, reconoce y procesa la información correcta.

Le corresponde a cada área La selección de un conjunto de lecturas disciplinares adecuadas al ciclo y año. La organización de sesiones de lectura de esos textos donde se aseguren los intercambios que facilitan y enriquecen la lectura, la activación de conocimientos previos acerca del tema, la identificación de preconcepciones. En esta instancia, los docentes se constituyen en modelo de cómo se lee, cómo se resuelven las dificultades de lectura y cómo se emplea lo leído. De esta manera, los alumnos reciben los instrumentos lógicos y lingüísticos que les permiten comprender, reformular y emplear los conocimientos aprendidos a partir del acto de leer.



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

Le corresponde a Lengua La enseñanza y desarrollo de estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura que puedan ser empleadas en todas las áreas: activación de conocimientos, reconocimiento de unidades, búsqueda de palabras clave, comprensión de las organizaciones y formas de conexión de oraciones, párrafos y textos, reconocimiento de información explícita e implícita, inferencia, elaboración de resúmenes y organizadores gráficos, poslectura y verificación de la comprensión lectora.

Escritura

Cada área necesita que los alumnos sepan escribir con claridad y corrección géneros académicos, tales como: respuestas de evaluaciones escritas, síntesis y resúmenes, descripciones, informes. Por lo tanto, es necesario plantear un proyecto escolar de enseñanza coherente en relación con los tipos de textos escritos que se pidan a los alumnos.

Le corresponde a cada área: Establecer en su planificación los textos escritos que harán producir a los alumnos. En cada uno de ellos el docente supervisará:

- La adecuación del escrito al formato seleccionado.
- La pertinencia disciplinar, el vocabulario específico y la coherencia temática.
- La estructuración en párrafos, cada uno de los cuales desarrolle una idea.
- La corrección ortográfica.
- La presentación y prolijidad.

Se propone que con el único fin de articular el proyecto institucional de escritura, el docente de cada área, además de los géneros que necesite hacer escribir a sus alumnos, focalice por año secuencias textuales características, significativas o frecuentes en su área para intercambiar observaciones con el docente de lengua. Como ejemplo, se pueden proponer los siguientes: narración y crónica en Historia; descripción y explicación en Geografía y Ciencias Naturales; definición y explicación en Matemática; argumentación en Formación Ética y Ciudadana.

Le corresponde a Lengua: La enseñanza de la lengua escrita, formatos y tipos de textos. Los principios de coherencia, cohesión, adecuación y corrección textuales. Los tipos de párrafos. Los procedimientos de escritura: elaboración de esquemas, borradores, revisión y puesta en página. Estrategias para corregir la ortografía.

Oralidad.



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

El habla y la escucha son habilidades que se perfeccionan y requieren de atención y selectividad. En todas las áreas es necesario que los alumnos escuchen, retengan información y expongan con pertinencia, después de haber comprendido. La expresión oral adecuada debe ser una exigencia de todas las áreas.

Conclusiones

La transversalidad de la lengua en un marco institucional constituye una mediación entre la práctica docente disciplinar y la científica: el profesor se concibe como un mediador entre los alumnos y el saber organizado culturalmente en disciplinas, pero su tarea no es transmitir los conocimientos como un especialista ni actuar como un monitor que supervisa la actividad de los alumnos, sino convertir los conocimientos científicos de las disciplinas desarrollados en textos expositivos en contenidos pedagógicos, esto es, en contenidos de enseñanza adecuados a las capacidades de sus alumnos y al conjunto de fines que este determina.

Bibliografía

- Aisenberg, B, “Los conocimientos previos en situaciones de de enseñanza de las Ciencias sociales” en J. Castorina y A. Lenzi (comps), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa, 2000.
-, “Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la historia”, en: *Laboratorios en geografía e historia*. Barcelona, Grao, 2005.
- Boido, G. 1995 *Noticias del planeta tierra. Galileo Galilei y la Revolución científica*. Bs. As , A-Z Editora.
- Angulo, T. *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de educación primaria*. Madrid, Editorial complutense, 2005.
- Castedo, M y otros, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 1999.
- Cassany y otros, “La información divulgativa de redes conceptuales científicas, hipótesis, modelo y estrategias”, *Discurso y Sociedad*, vol 2, nº 2.
- Cubo de Severino, L. (ed.) *Leo, pero no comprendo*, Mendoza, Ed. de la Facultad de Filosofía y Letras, 2000.
- Chalmers, A.F. 2000. *¿Qué es una cosa llamada ciencia?* Ed. Siglo XXI.
- Dubois, María Eugenia, *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique, 1989.
- Galagovsky, L. *Redes Conceptuales Aprendizaje, comunicación y memoria*. Bs. As., Lugar Editorial, 1999.
- Giammatteo M., H. Albano, A. Trombetta y A. Ghio (2001), “Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico”, *Revista Español Actual*, 76, pp.61-69.



Herramientas para el desarrollo de las Prácticas del Lenguaje

Gilliam, Moss y otros, *Urdimbre del texto escolar: ¿por qué resultan difíciles algunos textos?* Bogotá, ediciones Uninorte, 2003.

Kuhn, T. 1970. *La estructura de las revoluciones científicas*, Méjico, F.C.E.

Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible, lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lescano, M. (2001-2002), “Desarrollo de la competencia léxica en el tercer ciclo de la EGB”, *Filología* XXXIII, 1-2 (en prensa).

Pereda Gloria y Néstor Cazón, *Informe de asistencias técnicas*, Ministerio de Educación, Dirección de Ciencia y Tecnología, 2005.