

LEER EN CIENCIAS SOCIALES EN EL SIGLO XXI: UN RETO DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

IREADING IN SOCIAL SCIENCES IN THE 21ST CENTURY: A CHALLENGE FROM CRITICAL THINKING

Morales Carrero, Jesús Alfredo *

* Politólogo y Abogado egresado la Universidad de Los Andes. Magister en Educación mención Orientación Educativa por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Docente en la categoría Instructor de la Escuela de Criminología ULA en las asignaturas: Desarrollo personal, Método científico, Técnicas de estudio y Lectoescritura y metodología del estudio en la Modalidad de Derecho Interactivo a Distancia (EIDIS). jesus100386@gmail.com/jmoralescarrero@yahoo.com

Recibido: 10/03/2017

Aceptado: 15/09/2017

Resumen

La apreciación de la lectura como una actividad social, se ha posicionado como una de las maneras de potenciar el desarrollo del pensamiento y en especial un pensamiento crítico y reflexivo (Lipman, 1998). De allí que el propósito del presente artículo consista en realizar una disertación sobre las competencias y habilidades cognitivas que debe manejar el lector de las ciencias sociales en el siglo XXI al momento de abordar los géneros propios de su área (Cassany, 2004). Por ende, se espera entonces que el lector asuma un posicionamiento crítica, una actitud consciente responsable y autónoma como condiciones que lo autoricen para cuestionar el saber y así construir una voz propia que refleje su compromiso autocrítico frente al conocimiento y frente a la transformación de la realidad social (Sanmarti, 2011).

Palabras clave: lectura crítica, ciencias sociales, pensamiento crítico, habilidades cognitivas, conocimiento científico.

Abstract

The present scientific article intends to contrast the juridicity of the income tax levy. The appreciation of reading as a social activity, has positioned itself as one of the ways to foster the development of thought and especially a critical and reflective thinking (Lipman, 1998). Hence the purpose of this article is to make a dissertation about the cognitive competences and skills that the reader of the social sciences should handle in the 21st century when addressing their own gender area (Cassany, 2004). Therefore, the reader is expected to assume a critical position, a responsible and autonomous conscious attitude like conditions that authorize him to question the knowledge and thus to construct one own voice that reflects his self-critical commitment to knowledge and against the transformation of social reality (Sanmarti, 2011).

Keywords: critical reading, social sciences, critical thinking, cognitive abilities, scientific knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

La apreciación de la lectura como una actividad social, se ha posicionado durante las últimas décadas como la manera por excelencia de potenciar el desarrollo del pensamiento y en especial el pensamiento crítico. Por consiguiente, la educación para y a lo largo de la vida (Torres, 2006) se ha esgrimido como una consigna que entraña la necesidad de aprender y adaptarse a los formatos y maneras como se presenta la información en la actualidad. Por ello, la demanda recurrente e indiscutible de un pensamiento educado, en el cual se consigan dilucidar las finalidades y múltiples objetivos subyacentes, las ideologías e ideas oscuras y, a las pretensiones de un discurso complejizado por la abundante información derivada del quehacer académico de cada comunidad científica, es decir, de sus exigencias y maneras de transmitir el conocimiento (Cassany, 2004; Díaz, Bar y Ortiz, 2015; Morín, 2007; Santiuste, 2001).

Esta visión de la lectura como un proceso dinámico y de la realidad como espacio de cambio, la ha convertido en una herramienta al servicio de la formación del pensamiento, pues entre sus bondades se encuentran el favorecer el acercamiento al conocimiento al propiciar interacciones efectivas con ideas y datos informativos. Es así como, que el pensar crítica y

reflexivamente le permite entre otras cosas el dar cuenta de situaciones, de hechos y acontecimientos, pero además la generación de apreciaciones sólidas que sustentadas en premisas lógicas y coherentes, le permiten mejorar sus apreciaciones sobre mundo y su contexto como cualidades del pensamiento crítico (Aisenberg, 2007; Carlino, 2005; Sanmartí, 2011) al posibilitarlo para que se apropie del conocimiento como el punto de partida para trascender, para transformar y por ende aportarle alternativas de cambio a su espacio de convivencia inmediata (Cassany, 2004; Serna y Díaz, 2015).

Esto quiere decir, que el aprendizaje de la lectura desde la perspectiva sociocultural como la tendencia más reciente, ha propiciado estrategias que intentan acercar al lector a un procesamiento eficiente de información, al exigirle entre otras condiciones el que fije una postura crítica, responsable y autónoma (Cassany, 2004; 2006) como habilidades que le cooperen en el proceso de valoración contenidos, la puesta a prueba de su veracidad, pero que además que consiga evaluar los datos objetivamente (Carlino, 2003). Bajo este cúmulo de exigencias académicas, se pretenden con la presente disertación, realizar un acercamiento a lo que pudiera ser una alternativa para formar lectores críticos y reflexivos en ciencias sociales específicamente (Bartz (2002); Jurado, 2008; Kurland, 2003) capaces de releer, seleccionar, objetar posturas, identificar argumentos en pro y en contra, relacionar, interpretar, de fijar posición frente al saber histórico (Aisenberg, 2007; Hawes, 2003; Páges, 2009) en un afán de conseguir como lo expone Peppino (2006) de llegar a “reflexionar sobre la importancia, la veracidad y aportación de lo que se ha leído” (p.1).

2. PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA LECTURA EN CIENCIAS SOCIALES

El aprender a pensar de manera crítica en las diferentes etapas de la educación y en específico a partir de la lectura en ciencias sociales, ha sido visualizado como un reto complejo y difícil de desarrollar (Carlino, 2011; Delors, 1996; Lerner, Aisenberg y Espinoza, 2011; Morín, 2007; Reale, 2016) debido básicamente a la coexistencia de visiones reduccionistas y limitadas derivadas de una educación maniquea, cuyo punto focal ha sido la enseñanza de una sola óptica o postura de los hechos y acontecimientos,

sin atender la multiplicidad de aristas y enfoques desde los cuales aproximarnos a la comprensión del contexto y el momento estudiado. Por ende, la frecuente asunción de una tendencia ideológica y la familiarización hacia determinados postulados (autores) más que a otros, ha imposibilitado la generación de apreciaciones críticas y reflexivas como respuesta al pensamiento objetivo que debería primar en todos los espacios educativos. De esta problemática generalizada no ha escapado el estudio de las ciencias sociales como un campo abierto a los posicionamiento ideológicos más diversos, lo que ha entrañado visiones sesgadas e incompletas (Becker, 2011) en las que ha reinado la incomprensión y la distorsión de lo sucedido realmente. Esto indica que, planteamientos recientes han esgrimido la necesidad de exponer las diversas miradas y aristas pronunciadas, registradas y mostradas para exponer, explicar y argumentar determinado fenómeno social, dejando sin efecto las visiones aisladas y carentes de significado, de las cuales solo se ha conseguido la construcción de conocimiento errado y subjetivo y la elaboración de apreciaciones carentes de criticidad como condición fundamental para acercarse al mundo del leer en ciencias sociales (Carlino, 2006; Cassany, 2006; Serrano, 2008; Pérez, 2005; Peppino, 2006).

En este sentido, el pensar y leer de manera crítica en áreas tan complejas como es el caso de las ciencias sociales, exige del lector una postura consistente en una constante y recurrente revisión, el agudizar su pensamiento, tornándolo más cuidadoso y minucioso para valorar los argumentos sobre las que se sustenta el conocimiento, pues su propósito está en la detección de sustentos débiles y refutables que, aún y cuando vienen respaldadas por autoridades con reconocimiento científico (cualidad que los reviste de legitimidad) es común encontrar discursos organizados de una manera convincente y con apariencia de verdad, que muchas sino es la mayoría de las veces terminan siendo acogidas como irrefutables al no ser sometidos a la rigurosidad de un pensamiento crítico que los pruebe a la luz de los criterios de veracidad, pertinencia y validez como resultado de una lectura crítica (Becker, 2011).

De ahí se puede inferir que, el enfrentarse al reto de leer en un siglo como el nuestro, a las múltiples y diversas miradas derivadas desde las más variadas comunidades científicas, se ha configurado como todo un desafío

para quienes se forman en la actualidad. Esto se debe a que fundamentalmente, las demandas a las que se ve enfrentado el lector como un agente activo y enmarcado en un contexto en permanente transformación, pasa por exigirle el despliegue de operaciones mentales que le conduzcan a reconocer no solo la autoría, la autoridad en los textos y las fuentes, sino además, el uso de la criticidad como una manera de refutar, de objetar planteamientos y de contraargumentar ideas y afirmaciones, en un afán de dar cuenta del uso del pensamiento crítico y reflexivo (Carrasco y Kent, 2011; Lipman, 1997) como cualidad que debe caracterizar a todo ciudadano consiente y comprometido con lo social (González y Vega, 2010).

En razón de ello, desde las nuevas tendencias de la lectura en las disciplinas (Díaz, 2015) han emergido sugerencias importantes para atender las particularidades de los géneros, entre ellas se resaltan la consideración de los siguientes aspectos: cómo se organiza la comunicación científica (ensayos, monografías, artículos e informes), entender la estructura de cada género, familiarizarse con su presentación interna y externa, pero además, el desplegar habilidades cognitivas como la predicción y la inferencia, el apoyo en otros textos base y, poseer claridad en sus motivaciones e intereses para atender a las condiciones y exigencias propias que le permitan procesar y apropiarse coherentemente del conocimiento (Goodman, 1996; Jurado, 2008; Olson, 1994; Reale, 2016).

Todas estas demandas que demuestran las implicaciones de la lectura académica de textos científicos, representan razón suficiente para que el lector ponga a prueba sus habilidades para co-construir conocimiento, es decir, que como sujeto crítico debe responder a condiciones en las que interactúe con los textos, con su terminología y con las formalidades, pero además con los propósitos y pretensiones de los autores hasta conseguir lo propuesto por Carlino (2011) se trata de “andamiar (guiar y retroalimentar) nuevas prácticas para que el estudiante aprenda el fondo y las formas como se presenta el saber en atención a las constantes transformaciones” (p.7). A la par Sanmartí (2011) afirma que esta forma de hacer lectura implica entre otras cosas el “*ser capaces de modificar conocimientos y de apropiarse de nuevos formatos y maneras a lo largo de su vida y esta competencia comporta ser capaz de leer todo de manera autónoma, significativa y crítica los distintos tipos de textos*” (p.2).

Por lo tanto, es en este marco de exigencias implicadas en el leer en ciencias, que se logran precisar un conjunto de expectativas que posicionan como imperante la necesidad de educar al pensamiento hacia niveles superiores. Esto indica que, el lector sea capaz de aplicar ciertas estrategias y habilidades cognitivas que lo lleven de acuerdo al planteamiento de Reale (2016) a “analizar e interpretar críticamente la información, distinguir, sostener y refutar diferentes puntos de vista en torno de un objeto e investigar en distintos tipos de fuentes” (p.9). Esta apreciación es igualmente compartida desde recientes investigaciones que le atribuyen a la lectura dentro de las ciencias sociales, un compromiso preponderante, pues consideran a la misma como una herramienta de aprendizaje disciplinar, que permite entre otras bondades el valorar la veracidad de la información expuesta en los textos, su origen, pero además que se posicione sobre la decisión de asumir o no aquellos planteamientos que sometidos a los criterios de veracidad y rigor científico, le permitan configurar interpretaciones sobre problemas o situaciones vistos desde múltiples matices teóricos.

Todo ello visto desde apreciaciones epistemológicas, permite dilucidar que el leer en ciencias sociales y el pensar desde las mismas requiere, además de un pensamiento evaluador que objete el mundo científico, de la capacidad para generar articulaciones que den cuenta de la relación entre las fuentes producción de conocimiento, su evolución y transformaciones a lo largo del tiempo, así como las derivaciones teóricas y su estructuración como resultado de unas convenciones científicas propias de cada disciplina (Hammer, 1994). Por consiguiente, se deba entender el acercamiento al conocimiento científico como un proceso que visto desde múltiples aristas, intenta llevar al lector a la consolidación de ideas fundadas en la objetividad, a la configuración de un pensamiento riguroso y preciso y, a su vez, a la generar modificaciones y explicaciones novedosas a partir de premisas sólidas (Smith y Anderson, 1993).

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA LECTURA DE TEXTOS EN CIENCIAS SOCIALES

Leer en y desde las disciplinas como una de las exigencias planteadas en la actualidad (Carlino, 2011) responde a la necesidad de entender que el conocimiento científico en su quehacer dinámico, en la estructuración y

presentación de sus posturas y posicionamientos teórico-metodológicos, han convertido el discurso de sus áreas en cúmulos de información muchas veces enrevesada y compleja (Becker, 2011). Ello entre otras cosas, se ha caracterizado por la exposición de grandes ideas que dadas por entendidas de manera suficientemente explícita en textos académicos, han imposibilitado el acceder fluidamente al conocimiento y, por ende, despliegue de habilidades cognitivas que le permitan al lector del área acercarse con mayor precisión a los contenidos, a las múltiples variadas versiones generadas desde diversas comunidades discursivas que obedecen a funciones comunicativas específicas (Peppino, 2006). Es entonces que, para leer eficientemente en ciencias sociales supone según Sanmarti (2011) el llegar a un estado en el que *“establezcan relaciones, comparaciones, se generen preguntas y se analice críticamente”* (p.2).

En atención a estos planteamientos Santelices (s/f) habla que la lectura dentro de las asignaturas científicas debe ser capaz de propiciar el desarrollo de habilidades, entre las cuales destaca *“descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer”* (p.1). Desde esta perspectiva, la lectura puede ser entendida como un proceso fundado en la toma de decisiones, en las que el lector de manera recursiva va sobre el texto bien sea para explorar superficialmente o para criticar y evaluar la información, acudiendo al raciocinio como una habilidad superior que le permita dilucidar las inconsistencias, aspectos oscuros o confusos a los cuales explicitar, asumiendo para ello dos alternativas, por un lado adherirse y aceptar o por el contrario objetar con premisas objetivas y lógicas (Lerner, 2011).

En este mismo orden de ideas, Peppino (2006) quien hace referencia a este compromiso crítico y reflexivo que reviste el leer académicamente, propone que, se requiere de madurez para ver en la lectura un medio poderoso de acceso al conocimiento, que favorece el consolidar estructuras conceptuales de solido sustento como indicadores que coadyuvan a tomar decisiones con un amplio sentido de responsabilidad. Por lo que afirma que *“la lectura académica permite discriminar lo útil de lo inútil, lo falso de lo comprobable, lo superfluo de lo necesario y, también, permite evaluar el propio conocimiento y la necesidad, dado el caso, de ampliarlo o profun-*

dizarlo" (p.1). Este enfoque afirma que, el acceso al discurso académico amerita de la activación de operaciones mentales que le permitan al lector organizar y movilizar sus conocimientos para trascender de la mera evaluación de contenidos hacia el problematizar ideas, detectar argumentos y tipificarlos, deducir razonamientos y conclusiones en virtud de fijar posición crítica frente al conocimiento (Becker, 2011; Cassany, 2006; Carlino, 2006; Sanmartí, 2011; Serrano, 2008).

Como consecuencia, dentro de los escenarios científicos y en especial en las ciencias sociales la sobrecarga de posicionamientos ideológicos contenidos en los textos, representan una variable a considerar al momento de leer, pues los mismos con mucha frecuencia tienden a mostrarse en forma de pistas útiles o claves sugeridas en las cuales el lector como agente crítico debe apoyarse para conseguir puntos referenciales que o lleven a establecer comparaciones y analogías que le permitan dilucidar las pretensiones reales del autor (Reale, 2016). En consecuencia, el rol del lector en ciencias sociales como un estudioso de la realidad, requiere del asumir con responsabilidad (Cassany, 2006) la detección de apreciaciones críticas como resultado de una revisión exhaustiva, en la que se develen las múltiples aristas y miradas subyacentes como muestra de una valoración reflexiva, pero además de los posicionamientos ideológicos y matices teóricos que puedan estar permeando lo ofrecido por los autores y, que dan cuenta de una lectura y pensamiento crítico (Becker, 2011) que transciende hasta conseguir la elaboración de nuevos aportes científicos y de construcciones pertinentes y significativas para el conocimiento disciplinar (Sanmartí, 2011).

En razón de ello, algunas posturas han dado a entender que el acercamiento a los géneros de esta área, requiere del conocimiento y manejo de las modalidades abiertas de lectura, en las que el lector en su quehacer crítico consiga elaborar interrogantes y acercamientos interpretativos que, en su primera aproximación no serán los más certeros, pero que entrañan en sí mismo cierto nivel de representatividad con el afán de despertar conciencia sobre los ajustes oportunos que debe hacer para procesar la información hasta que en un sentido progresivo se apropie del discurso, sus usos y funciones sociales (Aisenberg, 2007). Conviene subrayar entonces que, a la luz de los postulados y referentes de la lectura y pensamiento crí-

tico se pretende que el lector pueda abrirse espacios que motiven la participación y la elaboración conjunta de apreciaciones e interpretaciones que una vez contrastadas con la realidad funjan como referentes para valorar, verificar y aplicar lo leído a la comprensión de otros textos más complejos y, en un sentido más amplio llegar a la modificación de su entorno como resultado de un pensamiento superior (Kock, 1991).

Con todo lo anterior, es posible afirmar que desde perspectivas recientes sobre la lectura crítica como aliada del lector de las ciencias sociales, se hace especial énfasis en la necesidad de conocer cómo tiende a organizarse el discurso dentro del área, pues es muy frecuente que los autores acudan a artimañas evasivas como resultado de un juego terminológico que entraña aparentes nociones sobre puntos medulares que explican el tema. Por ese motivo, es indispensable entender que los escritores en ciencias sociales responden a una manera particular de mostrar el conocimiento que de acuerdo al discernimiento de Becker (2011) consiste en “llevar al lector a que crea todo, hasta que llega al último párrafo, por demás impactante, que sintetiza el argumento y las pruebas” (p. 38). Es allí, donde el lector debe desplegar las bondades del pensamiento crítico, al detectar como parte de sus funciones, los fundamentos sobre los que se sostienen las ideas, los planteamientos ideológicos de terceros, sus tesis y argumentos que una vez sometidos a la verificación, al reconocimiento de sus componentes y a la rigurosidad científica permiten determinar su fiabilidad (Aisenberg, 2007; Peppino, 2006; Sanmarti, 2011; Ulloa, Crispín y Béjar, s/f).

Del mismo modo, es imprescindible considerar que el acceso al conocimiento como una actividad propia del quehacer académico, amerita entre otros aspectos el manejo y distinción de conceptos y términos especializados propios de cada disciplina, debido a que ello además de ofrecer un punto de referencia (Potapouchkine y Haenisch, 2003) le permite al lector la elaboración de contrastes y comparaciones contextualizadas, en los que sus usos y modos, terminan por adquirir mayor significado, además de servirle para apoyar su comprensión y acercamiento al manejo teórico de cada comunidad científica (Menéndez, s/f). Bajo esta perspectiva, el leer en ciencias implica apropiarse de un bagaje terminológico especializado como cualidades internas y externas de los textos, de los cuales va a de-

penden la ubicación y comprensión del campo temático y disciplinar, de sus modos y usos, pero además su tono y función dentro del área juegan y, de cómo se manejan dentro de las convenciones textuales.

En esta misma línea de pensamiento Cassany (2006) propone que leer desde la perspectiva crítica implica *“la adquisición de destrezas cognitivas que permitan el detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no”* (p.82). Esta afirmación demuestra que el rol del lector está centrado en llegar un grado tal de profundización en las ideas y planteamientos de terceros, que le permite identificar con ello los aspectos medulares y la certeza de sus afirmaciones y datos, en una constante que va entre la búsqueda de verificación y la comprobación de su veracidad. Esto indica que, el lector al contar con un arsenal cognitivo agudizado, está posibilitado para conseguir con mayor fluidez y precisión el establecer redes de interacción con otros textos y posturas que lo doten y autoricen para emitir juicios e interpretaciones como una consecuencia la emancipación del pensamiento como un ideal que implica el trascender a posiciones críticas sobre lo conocimiento (Fortes y Lomnitz, 1991; Hawes, 2003; Sanmarti, 2011).

En razón de ello, es posible afirmar que el leer y pensar críticamente consiste también, en procesar, falsear o confirmar en función del criterio “credibilidad” la postulados esgrimidos en los textos científicos, para lo cual se ha considerado ineludible que el lector se valga entre otros aspectos de la revisión del aspecto “autoridad” que ostenta el autor dentro de la comunidad científica a la que pertenece, su línea de investigación, quienes validan y reconocen sus producciones, así como la pertinencia de sus apreciaciones. Aunado a ello, algunos especialistas sugieran la necesidad de someter a la rigurosidad de operaciones superiores como el análisis, los componentes de sus argumentos y planteamientos, es decir, la información sobre la que sostiene sus premisas, las fuentes que usa, las citas y referencias usadas para apoyar o asumir una u otra posición (Bazerman, 1988; Carrasco y Kent, 2011).

En acuerdo con Peppino (2006) sostiene que pensar de manera crítica al momento de hacer lectura académica consiste en *“ir más allá de la comprensión de lo que se lee, es identificar ideas y opiniones, hasta conseguir*

argumentos para justificar la aceptación de las mismas” (p.2). Esta forma de interactuar con los textos implica entonces, que el autor es sometido a una evaluación exhaustiva en un intento por precisar lo que subyace en su pensamiento, sus visiones y posturas ideológicas, sus creencias y afirmaciones que da por ciertas o que refuta, en una búsqueda de razonamientos válidos que comprueben la calidad y solidez de su manera de ver la realidad, de concebir el mundo, pero además de cómo lo contextualiza para que el lector lo pueda utilizar (Cassany, 2009; Sanmartí, 2011).

Como consecuencia y desde la perspectiva pedagógica, una de las implicaciones de la alfabetización académica se ha centrado en precisar que el proceso de leer requiere del uso del pensamiento crítico lo que envuelve entre otras cosas: competencias evaluar críticamente información, hacer a un lado fuentes no confiables, identificar ideas subjetivas que se alejan de lo fidedigno, pero además, el involucrarse intelectualmente con el afán de apropiarse del vocabulario propio de la ciencia y de sus modelos textuales. Todo esto llevado al campo de las ciencias sociales implica no solo saber y conocer de los hechos, sino develar como los mismos tienen conexiones causales entre si y, a su vez estos obedecen a relaciones y vínculos internos que vistos desde diversas perspectivas, permiten la configuración de un pensamiento elaborado, acucioso y crítico (Bakalis, 2003; Hawes, 2003).

En la misma línea de pensamiento, Benavides y Sierra (2013) y Cassany (2006) convergen en que esta nueva forma de hacer lectura, plantean que solo es posible si confluyen una serie de procesos cognitivos, poniendo de relieve una nueva manera de concebir la comprensión en función de los niveles que la conforman, ellos son:

(...) literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica (p.8).

Todo esto quiere decir que, la lectura en las disciplinas exige el desarrollo de un proceso consistente en la búsqueda de relaciones de conexión al

interior del texto, asumiendo como tareas ineludibles el evaluar la manera como el autor lo dice, sus juicios, objetivos y pretensiones, como aspectos ineludibles para generar una correcta interpretación de las ideas y, por ende, que dé cuenta de una actitud reflexiva que consiga articulaciones efectivas entre el conocimiento nuevo y la información que ya se poseía para proseguir a la construcción de ideas significativas que posibiliten la participación efectiva y coherente dentro de lo social, con responsabilidad y autonomía (Guerrero y Esquivel, 2011). Es allí donde el pensamiento crítico en su función reflexiva procede objetando y refutando todo lo que percibe su intelecto, y para ello intenta buscar razones valederas que cohesionen o persuadan al lector de la validez y fundamento de las premisas, conformación de los argumentos y de sus conclusiones (Dewey, 1989).

En esta misma línea es posible congeniar con los aportes de Serrano (2008) quien haciendo referencia al leer de manera crítica dice que *“es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita”* (p.5). Esta concepción de lectura termina por reafirmar que, el lector con un pensamiento crítico como un partícipe protagónico dotado de un conjunto de habilidades en medio de un proceso dinámico, sino que además tiene como responsabilidad la activación de controles metacognitivos, que le permiten desentrañar las intenciones, los propósitos y lo que no se encuentra explícito en la lectura (Smith, 1983; Goodman, 1996; Solé, 1996). De allí que, Cassany (2004) hablando del lector como un agente democrático, intenta mostrar que su función se circunscribe a *“la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden”* (p.4).

Esto quiere decir, que leer como un proceso complejo, implica el manejo consciente de habilidades de orden superior como la inferencia y la deducción que le permitan al lector dilucidar lo que no se percibe a simple vista, sino por el contrario compromete el uso del pensamiento crítico para desentrañar significados, ideologías e ideas subyacentes que requieren de la verificación y de la valoración como medios para dar cuenta de fundamento sobre el que se sostienen los razonamientos hechos por los autores de

géneros propios de las ciencias sociales. En obediencia a ello, se puede decir que el fin de la lectura en estas áreas no es más que despertar un espíritu de indagación, pero además y como lo expone Sanmartí (2011) el *“accionar de la capacidad de razonamiento y de realizar inferencias, hasta aplicarlas a situaciones reales y transformarlas”* (p.3).

Vistas todas estas razones, se pudiera afirmar que la lectura en ciencias sociales, presume entre otras cosas la consolidación de un pensamiento crítico, que presume la existencia de un lector se intenta a través de la investigación y del uso de habilidades cognitivas, el llegar a un estado en el que amplíe recurrentemente la información que posee, realice replanteamientos en sus ideas y apreciaciones, pero que además, consiga elaborar argumentos confiables para defender su postura frente a lo social (Bartz, 2002). En definitiva, se trata de que el lector asuma con responsabilidad el manejo y uso de los nuevos significados que manejados en situaciones comunicativas, entiéndase escritura disciplinar como vehículo para expresar el conocimiento, pueda dar cuenta de la rigurosidad de su pensamiento crítico en una apropiación consciente de sus prácticas y convenciones que una vez interiorizadas le permiten acceder a mayores niveles de comprensión y a la construcción de una voz propia que dé cuenta de su manera de concebir el conocimiento (Hawes, 2003; Lipman, 1998; Newmann, 1990; Serna y Díaz, 2015).

A manera de cierre y en atención a las exigencias derivadas del leer en ciencias sociales, es oportuno proponer algunas interrogantes que todo lector debe considerar para adentrarse en el conocimiento disciplinar y en el desarrollar el pensamiento crítico. Después de esta exposición sumaria, se traena colación algunas ideas propuestas Argudin y Luna (1995) junto a Smith (1983), Goodman (1996) y Solé (1996) dejan por sentado algunos aspectos que un lector crítico de las ciencias sociales debe poseer, entre ellas se mencionan: ¿cuál es la fuente? ¿es veraz? ¿está actualizada? ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor? ¿cómo presenta el autor la información? (hechos, inferencias u opiniones) ¿qué tono utiliza el autor? ¿qué lenguaje utiliza el autor? ¿cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone? ¿es coherente y sólida la argumentación del autor? ¿cambió mi opinión el texto? ¿me hizo reflexionar? (Argudin y Luna, 1995; Cassany, 2006; Lerner, 2011; Smith, 1983, Goodman, 1996; Reale, 2016; Solé, 1996).

4. CONCLUSIONES

Como se puede observar, las apreciaciones derivadas de la revisión teórica sobre lo que implica leer en el siglo XXI, demuestran que en el campo de las ciencias sociales, como una de las áreas más diversas y complejas del mundo académico por la diversidad de literatura y la complejidad de la misma, justifica el desarrollo del pensamiento crítico como una manera valorar rigurosamente la veracidad de los fundamentos y postulados teóricos de cada disciplina.

Todo esto equivale a decir que, frente a la abundante información con la que se cuenta en la actualidad, leer en ciencias sociales constituye un reto. Por esta razón, se requiere de un lector acucioso que se valga de múltiples medios para conseguir validar las fuentes, las autorías y los contenidos, con el propósito determinar la veracidad de sus argumentos, de las afirmaciones y de los razonamientos expuestos en los textos científicos. Como consecuencia, se espera que el lector crítico asuma una posición crítica y reflexiva en la que se cuestione la pertinencia y aplicabilidad del conocimiento a la realidad (Dewey, 1989; Lipman, 1998).

Por otra parte, es oportuno mencionar que dada la interconexión existente entre postulados y fundamentaciones teóricas en ciencias sociales, es necesario abordar procesos de lectura desde una visión sistémica, como una alternativa efectiva que le permita al lector hacer uso de sus modelos teóricos (conocimientos previos) y de los referentes provenientes de varias disciplinas, que articulados en con el uso del pensamiento crítico le permitirán la generación de un dialogo con el conocimiento científico que favorezca la construcción reflexiva e interpretativa del nuevas apreciaciones. En este sentido, el uso del pensamiento crítico como una habilidad superior, enfrenta al lector de las ciencias sociales al reto de trascender de la mera revisión de ideas y postulados hacia la elaboración de valoraciones significativas, en las que consiga hacer uso competitivo de aspectos como: la caracterización y funcionamiento de los textos, identificación del autor y de su postura ideología, categoría temática en la que se inscribe, modos y prácticas discursivas utilizadas para comunicar el conocimiento y, la validez, la consistencia y la eficacia de los argumentos que respaldan o sustenta su posición. Entonces, este cúmulo de exigencias requieren

según Girón y otros (2007) de *“una actitud y compromiso consigo mismo y con el mundo”* (p.46).

En síntesis, la lectura y el pensamiento crítico como herramientas de aprendizaje para y a lo largo de la vida (Jurado, 2008; Torres, 2006) representan para el lector la posibilidad de desarrollar una actitud crítica, autónoma y responsable que, fundada en criterios propios le permitan asumir con espíritu reflexivo la objeción, el debate y el cuestionamiento como habilidades cognitivas necesarias para elaborar interpretaciones innovadoras, fundamentadas que definan y re-definan al conocimiento y a las producciones científicas venidas desde diversas comunidades académicas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argudin, & Luna. M. (1995). *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés Editores.

Aisenberg, B. (2007). "Ayudar a leer en sociales". *Revista Quehacer educativo*. N° 83, 42-45

Bakalis, M. (2003). "Direct teaching of paragraph cohesion." En *Teaching History* (110): 18 ss

Bartz, W. (2002). "Teaching Skepticism via the CRITIC Acronym and the Skeptical Inquirer", en *The Skeptical Inquirer*, n. 26, vol. 5.

Bazerman, Charles (1988). "The problem of writing knowledge", en *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*, Estados Unidos: The University of Wisconsin Press, 4-17.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Benavides, D. y Sierra, G. (2013). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. [Revista en línea] Vol.11/ N°03. Disponible: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf> [Consulta: 2016, diciembre, 15]

Carrasco, A y Kent, R. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*/ vol. 16, núm. 51, 1227-1251

Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Trabajo presentado en el 6º Congreso internacional de la Promoción de la Lectura y el libro. Buenos Aires, mayo 2003

Carlino, P. (2011). "Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas". *Revista contextos de educación*. Disponible www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos

Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*1. [Revista en línea]. Disponible: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf [Consulta: 2017, febrero, 10]

Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.

Cassany, D. (2009). *10 claves para enseñar a interpretar*. Docentes [Revista en línea] <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/> [Consulta: 2017, febrero, 15]

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. México: Paidós

Díaz, P. y el al. (2015). "La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios". *Revista de la Educación Superior*. Año 2015. Vol. xlv (4); No. 176, 139-158.

Fortes J. y Lomnitz L. (1991). *La formación del científico en México: adquiriendo una nueva identidad*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

González, B y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá D: Escuela de Filosofía y Humanidades.

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. En: Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura

Guerrero, L y Esquivel, M. (2011). *Lectura y escritura. Aprendizaje autónomo: una guía para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

Hammer, D. (1994). *Epistemological beliefs in introductory Physics. Cognition and Instruction*, 12, 151-183.

Hawes, H. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca. Chile: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional

Jurado, F. (2008). "Formación de lectores críticos desde el aula". *Revista Iberoamericana de educación* n.46, 89-105.

Kock, A. (1991). "Improvement of Reading Comprehension of Physics Texts by Students Question Formulation", en *International Journal of Science Education*, n. 13, pp. 473-485.

Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.

Lerner, D y et al. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas*. Anuario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 529-541

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Menéndez, U. (s/f). *El lenguaje jurídico del siglo XXI*. Editorial: Uría Menéndez

Morín, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: gedisa. Capítulo 3: El paradigma de complejidad.

Newmann, F. (1990). *Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice*. nassp Bulletin, May, 58-64.

Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Pagès, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. Universidad Autónoma de México.

Pérez, M. (2005). "Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones". *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2005, 121-138

Potapouchkine, N y Haenisch, H. (2003). "La terminología jurídica: dificultades y estrategias de traducción". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas*, N° 8/9, 205-223

Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales

Sanmarti, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. [Revista en Línea]. Disponible: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f [Consulta: 2017, enero, 15]

Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santiuste, V. (2001). *Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie. Conferencia presentada en las Escuelas Europeas*. Seminario de Filosofía. Bruselas, Bélgica.

Serna, J., & Díaz, J. (2014). "Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia". *Cuadernos de Linguística Hispánica*, 25, 165-180.

Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*, N° 42, 505-514

Smith, E. y Anderson, C. (1993). "Teaching strategies associated with conceptual change learning in science". *Journal of Research in Science Teaching*, N° 30, 111-126.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. Trillas. México.

Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Torres, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Instituto Fronesis. [Revista en Línea] Disponible: www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf [Consulta: 2017, enero, 15]

Ulloa, J y et al. (s/f). "La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad?" *Programa de Formación de Académicos*. N° 10, 1-7