

Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio

Estado de la cuestión

Marta Marín
Beatriz Hall*

La psicología cognitiva y la lingüística transdisciplinaria se han preocupado insistentemente por el proceso cognitivo propio de la lectura y por los conocimientos lingüísticos del lector que están implicados en ese proceso. En los últimos años de la década del 80 y más aún en los primeros de la década del 90, la mayor parte de la bibliografía destinada a la pedagogía de la lectura (Beck, 1996, Palincsar y Brown, 1996, Sánchez Miguel, 1992, Solé, 1992 y Gunnarson, 1994, para nombrar sólo algunos ejemplos), así como las publicaciones de lingüística aplicada a la enseñanza (Adam, 1991) o al análisis discursivo de textos de estudio (Manzi, 1994), consideraban que la identificación de los esquemas secuenciales prototípicos, es decir, la organización de los textos, es una poderosa herramienta de comprensión. De este modo, los estudios sobre el proceso de lectura estuvieron, en general, inscriptos en el marco de la teoría de la comprensión textual propuesta por Kinstch y van Dijk, que se basa en los aspectos macroestructurales, superestructurales y proposicionales de los textos. Más recientemente, desde el análisis del discurso, en conjunción con la teoría de las representaciones sociales, se han abierto nuevas orientaciones, que tienen en cuenta la habilidad del lector para procesar los aspectos discursivos y enunciativos de los textos (Pereira y Di Stéfano, 1996 y 2000).

Por otra parte, algunas investigaciones cognitivas (Erlich, 1996) han propuesto otras teorías de la comprensión lectora, para las cuales la representación del texto consiste en un modelo mental, para cuya construcción se toman en cuenta los dos planos del texto, el global y el local. En este último plano local, se le otorga especial relevancia a los procedimientos de cohesión, por la parte de los textos, y por la parte de los lectores, a los modos de procesar esas instrucciones textuales que la cohesión proporciona. En este sentido, se han estudiado las consecuencias que tienen en la comprensión la cohesión fuerte o débil, en lo que corresponde al texto, y la mayor o menor habilidad de metacognición y de actualización de los conocimientos previos en lo que corresponde al lector (León, 1999 y Vidal-Abarca, 1999).

En suma, podríamos decir que se estaría produciendo un movimiento pendular en lo que respecta a las relaciones entre lingüística y comprensión lectora. Tradicionalmente, el modelo implícito de comprensión lectora que informaba la didáctica fue lo que llamaríamos ahora un modelo del tipo "*down-top*", es decir los que parten del nivel local para llegar al global. Una de las creencias implícitas más habituales correspondientes a este modelo es que si se

* Marta Marín es licenciada y profesora en Letras (UBA), especializada en lingüística aplicada a la enseñanza del lenguaje. Autora de numerosos libros de texto para la enseñanza secundaria y terciaria/universitaria. Docente de la especialidad en diversos posgrados del país. Beatriz Hall es profesora en Letras (USAL. Actualmente es profesora en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina y en la Universidad Argentina J.F. Kennedy. Participa de un grupo de investigación (UBACyT) sobre léxico y morfología.

conocía el significado de todas las palabras se podía comprender el texto. La aparición de los modelos interaccionales y transaccionales, que son del tipo "*top-down*", significó un movimiento en sentido contrario; de modo que empezaron a considerarse, prioritariamente, los niveles globales del texto, con la aplicación de teorías lingüísticas que privilegiaban los aspectos composicionales, secuenciales y proposicionales de los textos. Sin embargo, ésta no es la única orientación lingüística que se aplica a la comprensión. También, dentro de la teoría de la enunciación y la teoría de las representaciones sociales de la escritura y de la lectura, se tienen en cuenta las características enunciativas de los textos y las representaciones sociales acerca de la lectura como factores que inciden en la comprensión de los textos.

No obstante estas nuevas orientaciones, el trabajo con los textos se ha mantenido, hasta ahora y mayoritariamente, en el nivel del macroanálisis. Esto, no nos parece atribuible sólo al modelo cognitivo de la comprensión lectora, sino a la mirada lingüística que acompaña ese modelo. Para esta mirada, los aspectos locales de comprensión estarían limitados al procesamiento del léxico y de la cohesión correferencial.

Objetivos

El propósito de este trabajo es examinar otros aspectos locales de los textos académicos que incidirían en la comprensión. Se trata de aspectos referidos, no a la composición de los textos, sino al modo de formulación de los enunciados, y que conforman rasgos microdiscursivos característicos de este tipo de texto. Consideramos que estos aspectos constituyen escollos importantes para la interpretación que hacen los lectores inexpertos. Nuestra tarea se ha centrado, por el momento, en establecer y tratar de categorizar lo que –en espera de una mejor denominación– estamos llamando "puntos críticos de incompreensión".

Si bien está ampliamente difundida la concepción de la lectura como interacción entre texto y lector, todavía parecería perdurar, tanto en los ámbitos de la lingüística como de la pedagogía, la creencia implícita de que toda la responsabilidad de la intelección está en el lector. Nos proponemos, por lo tanto, mostrar cuánta problemática de la lectura reside en los textos mismos. No para considerarlos inadecuados o mal escritos, sino para que se tengan en cuenta los obstáculos que presentan, puesto que la enseñanza de estrategias de lectura suele pasar por alto estos aspectos microdiscursivos que, para los lectores inexpertos, constituyen una fuente interminable de incompreensión o de interpretaciones erróneas.

Corpus

Hemos reunido un corpus de más de 120 ejemplos extraídos de textos que se leen con fines de estudio en diferentes niveles académicos. Los hemos clasificado en cuatro grupos, teniendo en cuenta sus ámbitos de circulación; es decir que se trata de textos académicos destinados: a) al nivel superior, b) al nivel de la escuela secundaria o polimodal (adolescentes entre 15 y 18 años), c) al nivel de la escuela primaria y EGB (niños y adolescentes hasta 14-15 años). También hemos tenido en cuenta un cuarto grupo, formado por textos no académicos pero de uso académico. Se trata de los textos periodísticos de divulgación científica que se usan en los ámbitos b y c, ya sea porque son introducidos por

los docentes, por los alumnos mismos, o porque están reproducidos en los textos académicos o manuales.

Los puntos críticos de incomprensión

Lo que en el curso de este trabajo llamaremos "puntos críticos de incomprensión" son, en realidad, *procedimientos microdiscursivos* característicos de los discursos expositivo-explicativos. La creencia instituida en los ámbitos académicos es que los textos de este tipo son de una extrema transparencia y precisión, y esta creencia refuerza, a su vez, la representación de que su incomprensión es responsabilidad del lector. Por el contrario, distan de ser tan claros y transparentes: investigaciones actuales señalan las extremas heterogeneidad y complejidad composicional de los textos académicos expositivo-explicativos que circulan en el nivel superior, y también la extrema complejidad y heterogeneidad de sus articulaciones proposicionales, las que conforman redes de equivalencia, de causalidad, de justificación, de parte a todo, de inclusión, de relación entre hechos y leyes generales, etc. (Pereira y Di Stéfano, 2001 y Lemke, 1997).

Algunos de esos procedimientos microdiscursivos que hemos catalogado hasta ahora provienen de características discursivas y enunciativas propias de los textos que comunican conocimiento. Esas características son: la pretensión de objetividad, la construcción de las competencias epistémicas del sujeto enunciador, del sujeto lector, y el ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico del texto (Pereira y Di Stéfano, 2001).

Para decirlo de otro modo, si ponemos en relación estos procedimientos microdiscursivos que hemos identificado y las características enunciativas de estos textos, podríamos decir que el particular modo de enunciación de estos discursos produce los siguientes efectos: la *sintaxis desagantivada* (como resultado de la pretensión de objetividad), la *sintaxis desligada* y la *acumulación de incisos* (como resultado de la construcción de las competencias epistémicas del sujeto enunciador, del sujeto lector y el ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico), la *presencia de concesiones en posición inicial* y la *inclusión de negaciones metalingüísticas* (también como resultado del ocultamiento del carácter argumentativo y polifónico de estos textos) y la *cohesión débil* (como consecuencia de la construcción de un sujeto lector con ciertas competencias que le permitirían reconstruir los vínculos cohesivos faltantes o debilitados).

En suma, el discurso académico destinado al nivel superior tiene entre sus convenciones ciertos modos de formulación (sintáctica, léxica, cohesiva) que son característicos del género y que tienen gran importancia cognitiva, pero que, a su vez requieren del lector ciertas competencias letradas que, en general, no han sido adquiridas todavía al comienzo del nivel universitario o terciario. Por otra parte, muchos de esos procedimientos microdiscursivos se transmiten a los textos académicos que circulan en otros niveles de la escolaridad. Esto quiere decir que a pesar del procesamiento didáctico que conlleva la escritura de manuales escolares, es tal la naturalización de los procedimientos microdiscursivos del discurso académico superior, que terminan por deslizarse en los libros de texto para la escuela.

Pero, además de los manuales, hay otros textos que circulan en las aulas escolares y que se leen con fines de estudio. Nos referimos a los textos periodísticos, especialmente a aquellos tomados de los suplementos técnicos o científicos de algunos periódicos, escritos por periodistas especializados o por los mismos expertos. En muchos de ellos, aún perduran rasgos del discurso científico o de divulgación académica, a pesar del esfuerzo para construir una enunciación de divulgación periodística; y esta tensión entre dos polos, la ciencia y el periodismo, desencadena procedimientos discursivos particulares para estos textos, tales como las metáforas, la lítotes y la intertextualidad. Ocurre entonces que los textos periodísticos de divulgación científica, llamados "textos difíciles" por los didactas de la lengua, debido a que no se encuentran didactizados, son "difíciles" por varias razones. Éstas se podrían sintetizar en el hecho de que mantienen rasgos del discurso científico/académico e incorporan ciertos rasgos surgidos de su contexto de producción, tal como exponen Cassany *et al.* (2000).

La sintaxis desagentivada

Se entiende por *desagentivación* el conjunto de procedimientos microdiscursivos propios del discurso científico que, en busca de la mayor objetividad posible, tratan de ocultar el sujeto en beneficio del objeto. De este modo, se despliegan un "conjunto de técnicas para borrar o evitar la mención del agente en los predicados de acción, como la conversión de activa a pasiva, las nominalizaciones y la construcción impersonal con 'se'" (Ciapuscio, 1993:91).

La sintaxis desagentivada genera dificultades de lectura por el alto nivel de abstracción conceptual que se produce en el discurso, como puede verse en este ejemplo:

"Sin embargo, posibilitar el tipo de interacciones recientemente citadas, para promover la transformación de los conocimientos previos de los alumnos (su cambio conceptual, en términos psicológicos), ha requerido, desde el punto de vista didáctico, definir una secuencia de enseñanza concreta que pusiera en juego el modelo psicoeducativo de cambio conceptual adoptado, de generación de conflictos cognitivos y sociocognitivos." *Baquero. R. et al. (2000) Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique, 92.*

Una de estas técnicas desagentivantes en particular, el uso de las nominalizaciones, es la que produce mayor nivel de abstracción –y, consecuentemente, mayor entorpecimiento de la comprensión– conjuntamente con el uso de infinitivos en el lugar de sujetos y de objetos directos. Las nominalizaciones son sustantivos abstractos que derivan de verbos y adjetivos, por ejemplo: la comprensión, la experimentación, el establecimiento (de un hecho), la transición, etc., cuya presencia es tan habitual en "los discursos de razonamiento" que está naturalizada para los lectores expertos. Los lectores poco hábiles, a su vez, no suelen registrarlas como términos incomprensibles (porque la raíz de estas palabras suele ser perfectamente conocida), pero no comprenden acabadamente su sentido. La nominalizaciones, de hecho, producen ambigüedad porque el enunciado puede no especificar si se trata de un proceso/evento, o bien se trata de un efecto, en especial cuando las nominalizaciones están precedidas por un deíctico (Bosque y Demonte, 2000), por ejemplo "su descubrimiento". Los dos procedimientos de desambiguación son el contexto conceptual y el contexto lingüístico, de modo que puede ser una hipótesis plausible que un lector que carezca tanto de conocimientos previos

conceptuales como letrados, produzca interpretaciones erróneas.

La sintaxis desligada

La *sintaxis desligada*, tal como la caracteriza Claire B. Benveniste (2000) incluye procedimientos sintácticos tales como la inclusión de *apositiones* y de *construcciones absolutas*. A esto, en el curso de este trabajo, hemos agregado los *incisos parentéticos*.

Estos procedimientos acumulan información en un mismo enunciado, y una hipótesis posible acerca de su uso es que obedece a la necesidad de que el sujeto enunciador ostente fuertes competencias epistémicas. En efecto, creemos que el cúmulo de información podría significar que el enunciador está adelantándose a posibles objeciones y cuestionamientos acerca de la cantidad y refinamiento de la información que maneja. Al mismo tiempo, la aglomeración informativa sin vínculos sintácticos fuertes y precisos, en un mismo enunciado también refiere a la construcción de un sujeto lector con competencias epistémicas y letradas tales que le permitan procesar los datos y conceptos acumulados. Pero la experiencia indica que ésa no es la situación de los lectores estudiantes, cuya frecuentación de estos textos es baja y cuyas competencias letradas son bastante débiles. Para esos lectores, los incisos parentéticos, por ejemplo, producen complejización del enunciado, sobre todo cuando están en el sujeto, porque lo distancian de la predicación, como puede verse en este ejemplo:

“Los vínculos entre historia y literatura siempre fueron conflictivos. Es verdad que a la hora de determinar este tipo de vinculación entre campos disciplinarios diversos siempre acordamos que existen serias dificultades para establecer esta relación que en diversos paradigmas (y aquí la palabra “paradigma” no significa la adscripción a una teoría epistémica determinada) llamamos “interdisciplinaria” o “transdisciplinaria”, en función de presupuestos diferentes o anexos que por momentos se entrechocan o se confrontan, o por momentos conviven armoniosamente por tiempos generalmente breves.” Rosa, Nicolás (1999) “Hipótesis sobre la relación entre la historia y la literatura argentina.” En **Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina**. Buenos Aires, Biblos, 9.

Concesiones

La presencia de cláusulas concesivas en posición inicial es un procedimiento que creemos que obedece a la ocultación de la argumentatividad en el discurso expositivo-explicativo. Se trata de un procedimiento muy habitual en la discursividad de las ciencias, en especial de la ciencias sociales, que consiste en comenzar un enunciado, frecuentemente el que inicia un párrafo, con una cláusula concesiva o condicional que queda, entonces, en posición temática. De este modo, el núcleo informacional del enunciado queda relegado a la posición remática:

“A pesar de las innegables aportaciones que el Movimiento de Concepciones Alternativas ha proporcionado sobre el conocimiento de las concepciones alternativas de los sujetos, no está al margen de algunas críticas.” Rodríguez Moneo, M. (1999) **Conocimiento previo y cambio conceptual**. Buenos Aires, Aique, 45.

“Aunque la investigación y la intervención orientada a ayudar a los alumnos a aprender a aprender se ha centrado mayoritariamente en el entrenamiento de habilidades y estrategias procedimentales, ya que se entiende que se trata de desarrollar en los alumnos un saber hacer, cambiar la forma de abordar el aprendizaje y la enseñanza requiere también, además de esa instrucción procedimental, cambiar la forma en que profesores y alumnos conciben el aprendizaje.” *Pozo, J. I. y N. Scheuer (1999) "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas." En Pozo J.I. y C. Monereo (comp.) **El aprendizaje estratégico**. Madrid, Santillana, 87.*

Hemos realizado tests destinados a controlar el grado de desviaciones en la comprensión que esto produce. Esas pruebas mostraron que la mayor parte de los alumnos¹ indagados consideraron que la información que aparecía en posición temática era el núcleo informativo central de ese enunciado. Por otra parte, eso indicaría que estos lectores no reconocen la polifonía textual marcada por la concesión, es decir que no estarían en condiciones de reconocer, a su vez, los encadenamientos argumentativos que el texto presenta².

Metáforas y Lítotes

Los textos de divulgación³ usan la metáfora para recontextualizar un dato especializado, relacionándolo con realidades que se suponen más cercanas a los lectores. “Quizá una de las particularidades de las metáforas divulgativas sea la complementación científica con términos especializados del ámbito científico disciplinar [...] por ejemplo *sastrería genética / melodía genética*” (Cassany et al., 2000: 94).” Los ejemplos siguientes se han tomado de artículos periodísticos que, por su temática, han sido material de lectura en escuelas secundarias:

“La noticia de que en China se descubrió un dinosaurio emplumado, pero morfológicamente distinto de un ave, acaba de echar un balde de nafta sobre las llamas de esa discusión, que divide acaloradamente a la comunidad científica en los cinco continentes.” *Clarín, 7 de febrero de 1998.*

“En momentos en que la discusión de los hielos continentales vuelve a azuzar viejos fantasmas, investigadores de la Argentina y Chile se lanzan a revisar los libros de historia de ambos países, con la convicción [...]”. *Pellet Lastra, Ramiro, "Revisan la historia argentino-chilena." La Nación, s/d.*

A esta función de la metáfora⁴, nos parece necesario agregar a modo de hipótesis, que en el discurso de divulgación, las figuras obedecen a una doble causa. Por un lado, a una pretendida intencionalidad estética y, por otro, a la necesidad de atraer al lector a través de un recurso llamativo. Pero más allá de las funciones de las figuras del discurso en los textos periodísticos de tema científico, nuestra hipótesis fuerte es que hay ciertos clichés del lenguaje periodístico que implican figuras como la metáfora y la lítotes, 26 que o bien son

¹ Ingresantes al nivel universitario.

² Marín, M y B. Hall (2002) “Marcas de argumentatividad en los textos de estudio. Obstáculo para lectores inexpertos.” En **Actas del Congreso Internacional La Argumentación**, UBA.

³ Recordemos que suelen usarse como fuente de información en las aulas escolares.

⁴ No sólo las metáforas tienen ese complemento propio de los textos especializados, sino que también son frecuentes los términos del lenguaje cotidiano complementado por adjetivos especializados, por ejemplo “dinosaurio aviano” (para referirse a dinosaurio que guarda semejanzas con las aves).

aprehendidas en su sentido literal, o bien pasadas por alto en el esfuerzo por construir sentido de lo que se lee. A pesar de la complejidad que implica la lítotes, pueden encontrarse ejemplos tanto en libros destinados al nivel superior como en los destinados a EGB:

"No todas las provincias reaccionaron de la misma manera frente a esta convocatoria. Las provincias del Litoral, fieles a Artigas, [...]" *Plus Ultra, Manual 5º EGB*, 323.

"La identificación del término paradigma no es obstáculo para que exista un consenso sobre la idea de paradigma entendido como un conjunto de creencias y actitudes, una visión de un mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas." *Universidad Nacional de Lomas de Zamora (2001) COU Selección de textos para uso de docentes y alumnos*, 65.

Cohesión

Creemos que los puntos críticos de incomprensión referidos a la cohesión tienen orígenes diversos. Por una parte, es posible encontrar numerosos ejemplos de cohesión débil, lo que es propio de todo tipo de discursos; por otra parte, se pueden hallar dos procedimientos cohesivos que son característicos de los textos académicos, uno, y de los textos periodísticos, otro. Entre los procedimientos de cohesión débil, identificamos: elisión de ítemes verbales cuya reposición es dificultosa, correferencias deícticas y léxicas lejanas y/o ambiguas, como puede observarse en estos ejemplos:

"[...] la secuencia de enseñanza apunta a: la explicitación de los conocimientos previos de los alumnos, su puesta "en juego" en la interpretación de los contenidos, la presentación de información desde diversas fuentes, generando la confrontación entre los "saberes previos" y los "saberes escolares" e intentando "contraargumentar" los primeros; la discusión de los distintos puntos de vista, en los pequeños grupos y en general; la sistematización de las conclusiones a las que se llegan, en distintas instancias." *Lenzi, Alicia (2000) "Psicología y didáctica: ¿Relaciones 'peligrosas' o interacción productiva?" En Baquero. R. et al. Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique, 92.*

El procedimiento cohesivo propio de los textos académicos a que nos referíamos antes es la categorización. Es un procedimiento microdiscursivo que constituye una subclase dentro de las nominalizaciones. Se trata de sustantivos que sustituyen el nombre de un objeto –generalmente conceptual– (o de una acción) enunciado antes, catalogándolo y clasificándolo. El objeto puede aparecer nombrado, entonces, como "teoría", "fenómeno", "hipótesis", "clasificación", "ofrecimiento", "explicación", "tesis", "uso", "presencia", "declaración", etcétera :

"Muy sucintamente [...] se trata de elaborar situaciones problemáticas que tiendan a la desestabilización y reorganización de los conocimientos previos de los alumnos. Además, significa promover el encuentro sistemático entre ellos y el "saber a enseñar", posibilitando auténticas y significativas interacciones sociocognitivas. Para lograr estos propósitos la secuencia de enseñanza apunta a: [...]" *Lenzi, Alicia (2000) "Psicología y didáctica: ¿Relaciones 'peligrosas' o interacción productiva?". En Baquero. R. et al. Debates constructivistas. Buenos Aires, Aique, 92.*

Los lectores inexpertos suelen no comprender que esa palabra correfiere con conceptos anteriores; para ellos es un concepto nuevo en el texto, que no pueden relacionar con otros y que, por lo tanto se vuelve incomprensible. También puede ocurrir que relacionen estas categorías sólo con el último de los sustantivos que apareció en el texto y no con el conjunto de conceptos o de hechos expuestos. La categorización tiene una altísima frecuencia en los textos académicos y, como la nominalización, produce un alto grado de abstracción en el discurso y requiere del lector fuertes competencias para identificar rápidamente el antecedente, el que a veces puede ser un enunciado completo.

El otro procedimiento de cohesión al que nos hemos referido, y que es más propio de los géneros periodísticos que de los académicos –aunque suele encontrarse en ambos–, también se realiza por el mecanismo de sustitución léxica. Se trata de la *hiperlexia*, que consiste en la utilización de los más diversos sintagmas para nombrar un mismo objeto. Esto complejiza la lectura porque también requiere una amplia competencia enciclopédica por parte del lector para poder reconstruir que esos nombres variados tienen una misma referencia y no diversos modos de nombrar un mismo objeto:

“Para los hombres del Mediterráneo occidental, el mundo estaba ordenado porque los dioses se ocupaban de las diversas tareas y funciones. Según los griegos, a Zeus correspondía la luz deslumbrante del cielo [...]” *Alonso, M. et al. (1998) El origen de la Europa Moderna. Buenos Aires, Aique, 129.*

Conclusiones

Acabamos de presentar un catálogo –aún incompleto– de los “puntos críticos de incomprensión” que pueden ser encontrados en los textos que circulan en los ámbitos académicos de cualquier nivel.

La psicología cognitiva ya ha demostrado (Erlich, 1996) que las debilidades de la metacognición que son propias de los lectores inexpertos hace que éstos no estén preparados para identificar esos puntos como escollos en su comprensión. Por el contrario, no suelen localizar sus dificultades, sino que la incomprensión se les presenta en forma masiva o suelen señalar sólo palabras aisladas cuando tratan de identificar la fuente de su incomprensión.

Por otra parte, en lo que corresponde a los lectores expertos (docentes y adultos-guía en general), las primeras indagaciones exploratorias revelarían que tampoco suelen identificar estos procedimientos característicos de los discursos expositivo-explicativos como escollos para la comprensión y la interpretación. Una hipótesis es que estas formulaciones se encuentran fuertemente naturalizadas en esos lectores expertos, de tal modo que no reparan en ellas. Otra hipótesis es que durante tantos años la comprensión lectora estuvo radicada en el conocimiento léxico, y la lectura misma concebida como decodificación, que se constituyó, en los actores de la educación, una fuerte representación acerca de que las dificultades de lectura radicaban en palabras aisladas. Y esa representación, incluso es tan fuerte que es lo que hace que los lectores poco hábiles –tal como refiere Erlich– sólo marquen palabras sueltas cuando se les solicita que identifiquen puntos incomprensibles en un texto.

Queremos concluir este trabajo, entonces, como un llamamiento a la didáctica de la lengua para que tenga en cuenta también estos “puntos críticos de incomprensión” con el objetivo de enseñar a localizarlos y resolverlos. Entiéndase que no proponemos a los docentes que dejen de atender a los aspectos de organización textual –que son tan importantes en la comunicación del conocimiento–. Por el contrario, no se trata de abandonar esas formas de trabajo, sino de empezar a tener en cuenta, además, también estos obstáculos que hemos descrito aquí. Como estos escollos están en los planos sintáctico y cohesivo, su tratamiento es muy poco habitual en las prácticas de comprensión lectora; sin embargo, consideramos que es necesario que empiecen a ser considerados en las actividades que se hagan con los alumnos.

Tampoco queremos que este catálogo se interprete como un repertorio de inadecuaciones, errores o incapacidades lingüísticas de los textos⁵, nada de eso. Quisiéramos, en cambio que se lo lea como una descripción de obstáculos que los textos presentan a nuestros alumnos, con la intención de que puedan ser tenidos en cuenta en el momento de “enseñar a leer” textos académicos.

Sin embargo no podemos dejar de observar algo más, y es que detrás de estos procedimientos y modos de formular, que son propios de los textos que se leen con fines de estudio, hay un ejercicio del poder epistémico. Esto es: cuanto más crítico se hace un texto por abundancia de estos procedimientos, más desnivel epistémico se establece entre el enunciador y sus lectores, y más poder ejerce aquél sobre estos últimos (Fowler, 1983). Porque sólo el lector con conocimientos sobre el tema, pero sobre todo con conocimientos letrados formados en la activa frecuentación de este tipo de discurso, accede a los núcleos conceptuales más importantes de un texto.

Creemos que ayudar a los alumnos a comprender e interpretar no significa “facilitar” los textos, sino enseñar a procesar los textos más difíciles, porque eso es democratizar el acceso al saber.

Referencias bibliográficas

- Adam, J.M. (1992) **Les textes: types y prototypes**. Paris, Nathan.
- Adam, J.M. (1991) “Cadre théorique d’une typologie séquentielle.” En **Études de linguistique appliquée**, 83. Paris, julio-septiembre.
- Arnoux, E., M. Di Stéfano y C. Pereira (2002) **La lectura y la escritura en la Universidad**. Buenos Aires, Eudeba.
- Beck, I. (1996) “El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura.” En L. Resnick y L. Klopfer (comp.) **Curriculum y cognición**. Buenos Aires, Aique.
- Benveniste, C.B. (2000) “Dificultades sintácticas y lectura.” En **Infancia y aprendizaje**, 89, Madrid.
- Bosque, I. y V. Demonte (2000) **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid, Espasa, 365.
- Bronckart, J.P. (1996) **Activité langagière, textes et discours**. Delachaux et Nestlé, Lausanne.
- Cassany, D. et al. (2000) “La información divulgativa de redes conceptuales científicas, hipótesis, modelo y estrategias.” En **Discurso y Sociedad**, vol. 2, 2, junio 2000 (Monográfico sobre divulgación científica), 73-103.
- Ciapuscio, G.(1993) **Ciencia para el lego. Investigaciones sobre textos de Divulgación Científica**. Tesis Doctoral inédita citada en Ana María Vara y Susana

⁵ En realidad, en el corpus de más de 120 ejemplos sólo encontramos tres errores lingüísticos.

- Gallardo (1995), "El tercero en concordia: la imagen del periodista en las notas de divulgación científica."
<http://www.ubp.edu.ar/investigacion/revistas/revista8/art5.html>.
- Ciapuscio, G. (2000) "Hacia una tipología del discurso especializado." En **Discurso y Sociedad**, vol. 2, 2, junio 2000 (Monográfico sobre divulgación científica), 39-71.
- Erlich, M.F. (1994) **Mémoire et compréhension du langage**. Cap.V. Presses Universitaires de Lille, 173-204.
- Greimas, A.J. y E. Landowski (1979) "Les parcours du savoir." En A.J. Greimas y E. Landowski (ed.) **Introduction a l'analyse du discours en sciences sociales**. Paris, Hachette, 5.
- Fowler, R. (1983) **Lenguaje y control**. México, FCE.
- Gunnarson, B (1994) "Une analyse de la 'structure cognitive' des textes de spécialité." En **Parcours linguistiques des discours spécialisés**, Colloque en Sorbonne. Berne, Peter Lang, 171-185.
- Hyland, K. (1998) **Hedging in Scientific Research Articles**. Amsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Lakoff, G. y M. Johnson (1980) **Las metáforas de la vida cotidiana**, Madrid, Cátedra.
- Lemke, J. (1997) **Aprender a hablar ciencia**. Barcelona, Paidós.
- León, J.A. (1999) "Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura." En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) **El aprendizaje estratégico**. Madrid, Santillana
- Manzi, J. (1994) "Les comptes rendus de lecture en Sciences Sociales." En **Parcours linguistiques des discours spécialisés**, Colloque en Sorbonne. Berne, Peter Lang, 159-169.
- Palincsar, A. S. y A. Brown (1996) "La enseñanza para la lectura autorregulada." En L. Resnick y L. Klopfer (comp.) **Curriculum y cognición**. Buenos Aires, Aique.
- Pereira, C. y M. Di Stéfano (2001) "Textos argumentativos y textos expositivos." En Panel temático del Segundo Simposio Internacional de "Lectura y Vida", Buenos Aires, del 11 al 13 de octubre.
- Richgels, D.; L. McGee y E. Slaton (1991) "Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura." En D. Muth (comp.) **El texto expositivo**. Buenos Aires, Aique, 31-44.
- Sánchez Miguel, E. (1992) **Los textos expositivos**. Madrid, Santillana.
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, Graó.
- Vidal-Abarca, E. (1999) "¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?" En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) **El aprendizaje estratégico**. Madrid, Santillana.
- Zamudio, B. y A. Atorresi (2000) **La explicación**. Buenos Aires, Eudeba.

*Este texto fue presentado a la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en octubre de 2002 y aceptado para su publicación en febrero de 2003.*