

Universidad Nacional del Litoral
Secretaría Académica
Dirección de Articulación, Ingreso y Permanencia
Año 2014



Pensar la lectura y la escritura

Un acercamiento a los textos de estudio, investigación y divulgación científica

Adriana Falchini
Cadina Palachi
(coordinadoras)

Unidad 2. Conocimientos para “pilotear” la lectura

Cadina Palachi*

1. Leer para aprender

Se han preguntado alguna vez ¿qué significa “saber leer”?, ¿qué conocimientos son necesarios para leer?, ¿cómo se aprende a leer? y, en definitiva, ¿qué trabajo es este de leer? Para responder a estas preguntas se podrían seguir diferentes caminos; explicar las metodologías con las cuales se enseña a leer o intentar recordar cómo aprendimos en los primeros años de la escuela primaria. Sin embargo, es preciso pensar que no se aprende a leer de una vez y para siempre. En ese caso, estaríamos comenzando a reflexionar acerca de la complejidad que supone leer, es decir, podemos comprender que existen diversos tipos de lectura y diferentes momentos para aprender a leer.

Hay lecturas guiadas por el objetivo del lector, por ejemplo, no se lee de igual manera la cartelera del cine buscando una película que alguien mencionó al pasar y de la cual sólo se recuerdan algunas palabras del título, que un texto que contiene los complicadísimos pasos de cómo construir aviones de madera. Otro tipo de lectura será aquella en la que lo más importante es decir en voz alta y con claridad lo anotado en el texto; alguien puede leer en voz alta y de corrido, sin trabarse y con una muy buena voz y dicción y, tal vez, puede no comprender del todo lo que lee, al mismo tiempo que quien oye a ese lector puede estar comprendiendo perfectamente aunque no tenga ni la voz tan potente ni pueda leer en voz alta. Hay lecturas que resultan más complejas o más fáciles según el tipo de texto que se intenta leer. Ustedes seguramente podrán pensar en otras lecturas posibles. Nosotros, aquí, estamos interesados en reflexionar acerca del tipo de lectura que resultará útil en la universidad. ¿Qué características tiene la lectura que se requiere en la universidad? Presentamos algunas:

- Se trata de un tipo de lectura cuyo *objetivo* es *aprender* cuáles son los problemas relevantes de la o las disciplinas que conforman el saber del objeto que estudiamos.
- Los textos académicos son *complejos* en varios sentidos. Por una parte, por su estructura y su lenguaje específico; por otra, porque suponen muchos conocimientos previos y porque dialogan con otros textos y dan por sentado que el lector sabe con qué otros textos y autores está de acuerdo o en disidencia el escritor, es decir, los textos académicos son complejos por el tipo de relaciones que establecen con otros textos propios de la comunidad académica de la que forman parte.
- El escritor de los textos que se leen en la universidad es un experto que comunica conocimientos nuevos según una *lógica propia de la disciplina* y, en tal sentido, el lector tendrá que poder comprender también esa lógica.
- El lector deberá reponer información, es decir, no todo está escrito expresamente en el texto, hay muchos *supuestos* y quien lee debería poder rellenar esos huecos que se dejan abiertos. Por ese motivo, los textos poseen una imagen del lector que esperan (pueden ver el prefacio a *La Física, aventura del pensamiento* de Einstein e Infeld).
- El lector debería poder tomar una *postura crítica* respecto de lo que lee.

Según se puede ver, leer es un trabajo difícil que requiere de muchos conocimientos y, especialmente, cuando se lee para aprender. Entonces, se podría pensar que un lector necesita, como todo trabajador, algunas herramientas para ponerse manos a la obra en la construcción del conocimiento de la disciplina que estudia. Esas herramientas son los conocimientos que posee. ¿Qué sucedería si carece de alguna de esas herramientas? Todo depende de la voluntad del lector, puede pensar que sin instrumentos no se puede trabajar y abandonar la tarea, pero también tiene la posibilidad de ir a buscarlos, pedir a alguien más que le pase algunos o construir sus propias herramientas, claro que todo esto requerirá tiempo. Cuantos más conocimientos tenemos más sencillo resultará el trabajo, por eso, a medida que un lector se hace experto en la disciplina puede leer y comprender con mayor eficiencia, es decir, que construye un significado del texto más estable y más profundo.

En este capítulo vamos a preguntarnos por el trabajo de leer y para hacerlo intentaremos ir mostrando qué conocimientos se ponen en juego cada vez que leemos. Dado que este es un texto académico también habrá algunas cuestiones sobreentendidas, por ejemplo, se supone que ya se han leído otras partes de este mismo libro en los que se explicita cómo son los textos que se leen en la universidad.

En este capítulo nos interesa indagar en el uso que el lector hace de ese conocimiento. Si conocemos la forma que tienen los diferentes textos que vamos a leer, ¿cómo usamos ese conocimiento? Por otra parte, intentaremos hacer explícitos otros tipos de conocimientos que se requieren para leer.

2. Construir conocimiento a partir de la lectura

Comprender un texto lleva tiempo y esfuerzo, es un proceso de *construcción* del significado. Hay que trabajar para que ocurra, poner en relación conocimientos previos, conocimientos lingüísticos, conocimientos acerca de los esquemas textuales y de las particularidades de la inserción de los discursos en la comunidad, todas estas acciones nos permitirán tener una idea del sentido de lo que se lee.

Según Gombert (1990) los buenos lectores son capaces de “pilotear” la comprensión del texto, es decir que tienen que saber si están comprendiendo o no, qué elementos del texto le ayudan a comprender y cuáles dificultan la lectura, si el lenguaje les resulta un problema o es que desconocen el tema del que habla el texto.

¿Cómo se construye el significado de un texto? Es posible que se piense que el texto “tiene” un significado y que el lector solo debe leer para que éste surja inmediatamente en su cerebro. Aquí propondré una idea diferente; considero —junto con muchos investigadores sobre la comprensión de los textos escritos— que los textos contienen *pistas* para la comprensión pero que sólo el lector puede darles sentido. Esta idea que les propongo no implica que no haya un significado en el texto, sino que ese significado está disperso y el lector debe ir reconstruyendo, uniendo, armando el rompecabezas para encontrar una forma, algo que recordar, un sentido con el cual discutir. Ese sentido se construye en la cabeza del lector a partir de la interacción entre:

- un texto (escrito u oral) de acuerdo con los principios lingüísticos y el léxico de una lengua en particular;
- un sujeto lector que posee un cierto conocimiento, por un lado, de la lengua que usa el texto y, por otro, de conceptos específicos o no; y
- una comunidad de discurso, entidad bastante compleja en la que encontramos otros textos que entran en diálogo entre sí y con el que estamos leyendo.

La construcción de la comprensión del texto se realiza cuando el lector puede poner en relación los conocimientos y la información nueva contenida en el texto, que requiere un procesamiento por parte del sujeto lector. Los conocimientos previos se encuentran generalmente almacenados en la memoria a largo plazo (con la forma de un esquema¹) y deben ser recuperados en la memoria de trabajo.

Los conocimientos del lector que intervienen en la comprensión del texto son varios, y, en la medida en que puedan ser *controlados* por éste, pueden usarse más eficazmente en la compleja actividad de leer. Esta complejidad está fundada en el hecho mismo de que son muchos los conocimientos que se deben poner en juego para realizar una buena lectura, se trata de:

- conocimientos sociodiscursivos
- conocimientos lingüísticos
- conocimientos metalingüísticos
- conocimientos conceptuales

El lector llena de significado las expresiones, completa datos que no están en el texto, relaciona lo que se dice allí con lo que ya sabe sobre el tema, está o no está de acuerdo con el autor del texto, se pregunta qué está queriendo decir, por qué lo dice, pone en relación lo que el texto dice con lo que ha leído en otros textos que pertenecen al mismo ámbito. Como podemos ver se trata de una tarea difícil, extenuante, un verdadero trabajo.

Un lector es un trabajador activo, realiza muchas acciones además de las que hemos mencionado, pero éstas son algunas de las más importantes. Todas estas acciones permiten organizar un *modelo mental* del texto, es decir, una especie de mapa o plano del texto. Los buenos lectores saben que el plano del texto que realizan en su mente se parece al texto que leen en algunos aspectos y se diferencia en otros, no recuerdan las palabras exactas del texto, por ejemplo, pero pueden expresar la “idea” del autor, pueden decir de qué objeto u objetos del mundo “habla”. En este proceso de elaboración, juegan un papel muy importante los *conocimientos previos*, lo que ya se sabe sobre el tema, también es bueno saber que entre toda esta información hay que “buscar” aquello que se relaciona con lo que se está leyendo y una tarea importante es poder hacer entrar en diálogo otros textos que se han leído sobre el tema. A esto, algunos investigadores le llaman “activar el esquema correcto de conocimientos previos”. Por lo tanto reconocer el tema del texto ayudará a buscar entre los saberes aquellos que permiten entender lo que se está leyendo, los buenos lectores ubican correctamente la nueva información en relación con otra que ya tenían, eso les permite comprender mejor.

Es verdad que en ocasiones el lector no posee todos los conocimientos previos que requiere un texto para ser comprendido en profundidad, entender cuándo hace falta informarse para comprender mejor es también una tarea de lectura. El lector debe reponer la información que no tiene y que necesita para comprender.

Este trabajo también es parte de la lectura, cuando se conoce algo acerca del tema del texto se puede encontrar que algunas de las cosas que dice no son adecuadas o son contradictorias con lo que ya sabíamos. En ese caso el lector puede realizar diversas acciones, es posible que tenga que modificar sus conocimientos previos sobre el tema o quizá el texto se refiera a algo diferente de lo que anticipó, también es posible que el autor del texto esté entablando una discusión académica (o no, según el texto) con otro autor. El modelo mental, el plano del texto no se construye de una sola vez, es preciso releer, revisar los conocimientos previos, adecuar el tema que se había supuesto, todas estas acciones son posibles si el lector está muy atento a los cambios en el texto. El modelo mental que se construye de un texto en un momento puede ser muy diferente al que el mismo lector puede construir después de haber leído otros textos sobre el mismo tema. El lector cambia a medida que lee más textos y cuanto más sabe sobre un tema mejor es el modelo que puede construir de los textos que lee. En este sentido, los expertos en algún campo del conocimiento pueden leer textos sobre su área con mayor facilidad que quienes recién comienzan. Es importante que poda-

mos vernos como lectores, que analicemos qué tipo de lectores somos respecto de los textos que intentamos leer.

También es bueno saber que el modelo mental es lo que vamos a recordar con el tiempo ya que incluso momentos después de la lectura no podremos recordar las palabras exactas de lo que leímos, ni las oraciones, ni el orden en que estaban en el texto. ¿Qué pasa si un texto complicado habla de un tema que desconocemos totalmente? Lo más probable es que no podamos entenderlo, que nuestra tarea de construcción del sentido se detenga en información poco importante y deje de lado otros datos que seguramente son muy interesantes. En esos casos el lector debe tener la capacidad para reconocer que necesita más información acerca del tema tratado, que tiene que preguntar a alguien que sabe sobre el tema, o buscar otros textos de la disciplina..., en este sentido es fundamental que se haga claro que leer es un *trabajo* que requiere herramientas y si no las poseemos debemos construirlas.

¿Para qué necesitamos construir un modelo mental del texto? Ese modelo del texto es lo que incorporamos como nuevo conocimiento acerca de la disciplina. Lo que aprendemos a partir de la lectura de un texto nos permitirá observar aquello que intentamos conocer, nos servirá para mirarlo con mayor atención. Cuando los investigadores se proponen entender cómo funciona el mundo tienen que observar, por supuesto, recortan un aspecto, algo que les interesa mirar, esa observación no es trivial y está guiada por una forma de ver. Los textos ayudan a construir esa forma de ver. Seguramente ustedes saben que el 1º de mayo es un día históricamente relevante y también tendrán algunos conocimientos acerca de por qué es importante, si no los tienen pueden buscar información, preguntar, leer otros textos. Ahora bien, es probable que luego de leer el texto de Darío Macor que se encuentra en este libro, que observa la forma en que puede interpretarse esa fecha, el conocimiento que tendrán será diferente y a partir de él comenzarán a “mirar el mundo” de una manera distinta².

Vamos a tomar un ejemplo de los textos ejemplares seleccionados en este libro, en el primer capítulo de *La Física, aventura del pensamiento*, Einstein e Infeld comparan al investigador con un lector del “libro de la naturaleza”. En realidad, creemos que hay diferentes formas de aprender, se puede observar y ver cómo funciona el mundo; otra forma es leer. Ahora fíjense qué pasa con la lectura, nos permite saber que otros antes que nosotros han observado determinado problema y han tratado de explicarlo y también se han equivocado. Este es un punto interesante, los textos escritos nos muestran cuáles son los errores que ya se han cometido y de esa manera también enseñan a observar el mundo. Tal como se puede leer en el capítulo de Einstein e Infeld, los investigadores construyen teorías acerca de cómo funciona el aspecto del mundo que están intentando estudiar, en este caso, el movimiento, y esas teorías llegan a nosotros a través de textos escritos. Los autores nos muestran en ese capítulo que aprender es un trabajo que puede resultar muy placentero pero supone un esfuerzo; si aprender es una aventura, los investigadores que ya han emprendido ese viaje nos

ayudan a no perdernos. Por ese motivo y en la Universidad, leer supone construir el conocimiento. Así, los físicos han construido un saber acerca del movimiento a partir de la observación, como nos muestran los autores podemos tener una teoría acerca de cómo funciona el movimiento: “La intuición nos enseña, pues, que la rapidez está esencialmente vinculada con la acción. Para los lectores de la literatura policial es un hecho familiar el que un falso indicio oscurece la investigación y pospone la solución del problema.” (Einstein e Infeld, 2004:10). Entonces los autores nos proponen mirar a través de los anteojos de la teoría, así la observación de Galileo que luego fue formulada por Newton en forma de “principio de inercia” permite comprender el mundo de una manera diferente. Podemos ver, entonces, que el aprendizaje de conocimientos nuevos supone haber leído los razonamientos que otros han hecho y poder usarlos en situaciones nuevas. Así, “la formulación precisa del principio de inercia —según señalan los autores— constituye una guía más en nuestra investigación”. De manera que leer supone no sólo recordar sino comprender cómo se puede usar ese nuevo conocimiento.

2.1. Los conocimientos sociodiscursivos

En este libro hay capítulos que explicitan cómo están organizados los textos académicos y el tipo de relaciones que establecen con otros. Interesa pensar que a partir de la lectura de esos capítulos ustedes construyen un conocimiento sobre la organización de los textos y sus relaciones, de manera que ese saber debe ser recuperado para poder leer mejor.

La organización interna de los textos que se leen en el ámbito de la universidad es compleja y se ha construido históricamente, es decir, los autores no siguen un patrón o esquema fácilmente reconocible sino que van produciendo modificaciones en la forma en que escriben para comunicar lo que han aprendido a través de la investigación o del estudio sistemático. Por otra parte, existen innumerables formas de hacer entrar en diálogo el texto que se produce con otros; la intertextualidad, la citación, la controversia, la mención indirecta, son sólo algunas de las maneras en que los autores “discuten” académicamente.

Ahora bien, ¿por qué es preciso conocer cómo están escritos los textos y cómo dialogan entre sí? Podemos decir que un lector que está en condiciones de reconocer formatos y relaciones entre textos construye un modelo mental más adecuado y flexible y entonces elabora un conocimiento que podrá usar para volver a observar el mundo.

En el texto de Einstein e Infeld hay una primera aproximación al tema del movimiento donde se habla de un “concepto intuitivo” y se propone que “el método de razonar dictado por la intuición resultó erróneo”. Si se avanza en la lectura, se puede ver que los autores se están refiriendo a otros discursos; se trata de Aristóteles. Nos dicen “la gran autoridad de Aristóteles fue quizá la razón primordial que hizo perpetuar este error durante siglos”, habrá seguramente lectores que saben a qué se están refi-

riendo los autores antes de leer el nombre del filósofo, en ese caso, reconocer la relación que el texto establece con otros que hablan del mismo tema es poner a funcionar los conocimientos previos, no sólo en lo conceptual sino también en cuanto a la relación que el capítulo de *La Física, aventura del pensamiento* establecerá con ese otro enunciado. En este caso, se presenta el error para poder mostrar cómo el razonamiento de Galileo y luego la formulación de una teoría por parte de Newton resultan mucho más adecuados.

A partir de estos aspectos se puede inferir la importancia que tienen los esquemas de conocimiento en relación con la lectura. Estos esquemas contienen información organizada sobre muchas cosas, cuanto más lee el lector mejores y más interesantes esquemas posee. Los lectores frecuentes de diferentes tipos de textos disponen de esquemas acerca de los tipos textuales que han leído. Si se trata de un niño que sólo ha escuchado cuentos de la abuela, pues tendrá muy claro cómo se cuentan los cuentos. Todos sabemos que los cuentos nos sitúan en un espacio y en un tiempo (*había una vez...*) y esto es importante de saber. Existen además otros modelos textuales muchos más complejos que los cuentos orales; desde ya, la literatura escrita, aunque narre, es más difícil de interpretar que éstos. Los textos académicos presentan una estructura compleja y a veces sucede que los lectores de primer año de las universidades y de los institutos terciarios desconocen las complejidades de la escritura académica. Hacerse un lector experto de estos tipos de textos supondrá poder comprender las estrategias y mecanismos que utilizan los académicos en sus diálogos/debates acerca de lo que piensan sobre su objeto de estudio. En este sentido la memoria debe ser activada para recordar cómo eran otros textos que leímos antes y que tenían una estructura similar.

Saber que los textos académicos, aun aquellos que tienen la intención de hacer más fácil y accesible el conocimiento científico, son extremadamente ricos en establecer relaciones con otros textos y discutir con ellos, es fundamental para comprender mejor el texto que se lee.

2.2. Los conocimientos lingüísticos

Los textos escritos están compuestos de oraciones y esas oraciones están compuestas de elementos con significado que pertenecen a una lengua. Esta parece una observación demasiado elemental, sin embargo, en ocasiones los lectores parecen olvidar que la construcción del significado del texto toma como base a las oraciones y que esas oraciones responden a principios de organización. En este sentido, el lector conoce una lengua, supongamos el español, puede leer un texto escrito en español y, si además conoce el inglés también podrá leer en inglés, pero ese mismo lector no podrá comprender un texto escrito en chino o en árabe.

Nuestro conocimiento del lenguaje, específicamente en nuestro caso del español, está asegurado. Ustedes se preguntarán, entonces, por qué hablamos de conocimien-

tos lingüísticos en la misma medida en que hablamos de los sociodiscursivos, metalingüísticos y conceptuales si los primeros son conocimientos que de hecho todos tenemos, en tanto que a los otros tres podemos no tenerlos o tenerlos en un grado mínimo. Hay algo muy razonable en ese planteo, en primer lugar porque los conocimientos lingüísticos los tenemos todos los hablantes de una lengua y, en segundo lugar, porque a esos conocimientos, a diferencia de los otros, los hemos adquirido sin esfuerzo. Ninguno de nosotros se acuerda de haber tenido que trabajar para poder hablar en español. Sin embargo, no sucede lo mismo con el conocimiento del lenguaje escrito, tal como señalábamos antes, a leer y a escribir se aprende con esfuerzo y se sigue aprendiendo toda la vida.

Específicamente, hay un punto en el que algunos elementos del léxico (algunas “palabras”) de nuestra propia lengua nos resultan desconocidos, en ocasiones porque son palabras que casi no se usan en la lengua oral. Un buen lector tendrá la capacidad de poder hacer algún tipo de inferencia para comprender: buscará en el diccionario o si eso no es suficiente —suele suceder en el caso de las palabras técnicas de los textos académicos, ya que se trata de conceptos elaborados a través de discusiones teóricas previas— deberá recurrir a otras fuentes más especializadas: manuales, docentes del área o algún especialista. Existen otros mecanismos que podemos usar relacionados con nuestro conocimiento de otras lenguas, por ejemplo, el griego y el latín son la fuente de muchas de las palabras técnicas de la química, la física, la biología, la matemática, la lingüística. Otra posibilidad es recurrir a la segmentación de las palabras en las partes con significado (morfemas) que las constituyen. Como vemos, el proceso de lectura puede requerir del lector un arduo trabajo con el lenguaje que habla todos los días.

Por otra parte, algunas estructuras sintácticas de la lengua escrita no son tan frecuentes en la lengua oral y, por este motivo, para convertirse en un buen lector es necesario frecuentar textos escritos con sus particulares estructuras.

2.3. Los conocimientos metalingüísticos

Los conocimientos metalingüísticos³ implican poder tomar el lenguaje que conocemos y pensar acerca de él. ¿En qué medida puede contribuir este tipo de reflexión a la comprensión del texto? Cuando leemos es necesario que nuestro cerebro construya el significado de las oraciones que se encuentran contenidas en el texto, esto generalmente sucede de una manera bastante automática y es muy probable que no sea necesario pensar la mayor parte de las estructuras de las que está compuesto el texto. Sin embargo, hay algunos puntos en los que el lenguaje se vuelve “denso” u “oscuro”. Hay ciertas palabras que constituyen centros en los que se acumula información importante, especialmente los verbos, los nexos y las preposiciones contribuyen a la organización de las oraciones; por otra parte, los adjetivos y los sustantivos suelen proveer al lector de contenido semánticamente muy importante. Nuevamente, en este

trabajo debo decir que no es un camino simple el de recorrer el texto en busca de pistas. El lector necesita ser un hábil constructor pero los materiales que toma del texto para elaborar su modelo mental deben ser los más apropiados, saber cuáles son es una tarea que se *hace* al leer. La lectura es un tipo de resolución de problemas, especialmente de problemas del lenguaje.

Nos proponemos mostrar algunos puntos que consideramos interesantes y que, quizás, puedan resultar de utilidad a la hora de construir significado. Comenzaremos por las estructuras y luego trabajaremos con las palabras.

2.3.1. Las relaciones entre oraciones o la arquitectura del texto

Los textos están compuestos de oraciones cuyo significado el lector debe interpretar aisladamente y en relación unas con otras. Para reconstruir el significado global o modelo mental del texto, el lector deberá ir organizando en su cerebro una serie de relaciones que dan una estructura a lo que lee. Hay algunas palabras que, por su significado, establecen con claridad cuál es la relación entre una oración y la siguiente. Se trata de palabras o construcciones como: *y, pero, sin embargo, en consecuencia, a causa de, entonces, a partir de lo dicho* y otras muchísimas expresiones que ustedes podrán rastrear en los textos. Creemos que lo que el lector conoce acerca de estas palabras le permiten usarlas estratégicamente como pistas para organizar el modelo mental. Sin embargo, en ocasiones el lector debe realizar inferencias de significado aun cuando no encuentre nexos que conecten una oración con otra y para esto es preciso que intente establecer un tipo de relación entre las mismas a partir de los significados que otorga a cada una.

Vamos a tratar de aclarar estas ideas a partir de ejemplos tomados del capítulo 1 del texto de Eric Hobsbawm, *Historia del siglo XX*. Entre las dos primeras oraciones no hay ningún nexo, no hay una palabra que nos diga cómo se deben relacionar ambas estructuras:

(1) El 28 de junio de 1992, el presidente francés Francois Mitterrand se desplazó súbitamente, sin previo aviso y sin que nadie lo esperara, a Sarajevo, escenario central de una guerra en los Balcanes que en lo que quedaba del año se cobraría quizás 150.000 vidas.

(2) Su objetivo era hacer patente a la opinión mundial la gravedad de la crisis de Bosnia.

Un lector hábil tomará estas dos estructuras que inauguran el texto y, en tal sentido tienen muchas probabilidades de ser centrales en cuanto a la interpretación de lo que dirá luego, e intentará ver cuáles son las relaciones para construir significado.

Observemos cómo comienza el texto “El 28 de junio de 1992”, ¿qué es lo que pretende el autor al presentar en primer plano una fecha? El lector de un texto histórico necesita que se expliciten ciertos sucesos y que se le diga en qué momento y lugar ocurrieron y, especialmente, qué actores los protagonizaron. En este caso, la próxima

información nos dice que el actor fue *Francois Mitterrand* y el lugar *Sarajevo* y al mismo tiempo que se estaba desarrollando allí una guerra. Sin embargo, si el historiador ha tomado un acontecimiento para hablar de él es porque este hecho tiene cierto valor significativo y habría que interpretarlo de alguna manera.

La oración (2) se presenta claramente como una interpretación de la primera: ¿para qué hizo esto Mitterrand? Si bien no hay un nexo entre la primera y la segunda oración en este texto, sí hay una relación; la segunda es una forma en que el historiador interpreta el significado de la acción realizada por un actor social y también nos dice que el presidente tenía un objetivo, una finalidad, hay una intencionalidad detrás de las acciones que los humanos realizamos y en este caso era “hacer patente la gravedad de la crisis de Bosnia”. También se nos dice que la acción del presidente francés en 1992 iba claramente dirigida a la opinión pública, que les quería decir algo.

Con todos estos elementos en mente, el lector podrá comprender mejor que el autor del texto insista en decirnos que las acciones de los sujetos sociales pueden tener más de una intención y que, tal vez, algunas de las más importantes, pueden llegar a pasar desapercibidas para los contemporáneos. Veamos cómo lo dice:

(3) En verdad, la presencia de un estadista distinguido, anciano y visiblemente debilitado bajo los disparos de las armas de fuego y de la artillería fue muy comentada y despertó una gran admiración.

(4) Sin embargo, un aspecto de la visita de Mitterrand pasó prácticamente inadvertido, aunque tenía una importancia fundamental: la fecha.

(5) ¿Por qué había elegido el presidente de Francia esa fecha para ir a Sarajevo?

(6) Porque el 28 de junio era el aniversario del asesinato en Sarajevo, en 1914, del archiduque Francisco Fernando de Austria–Hungría, que desencadenó, pocas semanas después el estallido de la Primera Guerra Mundial.

Las oraciones (3) y (4) presentan nexos al comienzo, “En verdad” y “Sin embargo”, si leemos con atención veremos que el autor ha pensado su estrategia para escribir, nos dice que “es verdad que ese era el objetivo” y que la opinión pública ha interpretado correctamente la acción del “anciano estadista”, ha logrado que todos miren a Bosnia y la gravedad de lo sucedido, pero una oración más abajo (4) está encabezada por el nexo “sin embargo” que desmiente, en un cierto grado, lo dicho. ¿Cómo interpretar eso? La estrategia de Hobsbawm está destinada a mostrarnos lo que argumentará durante el resto del capítulo, parece decirnos que el historiador tiene que mostrarles al resto de los sujetos que los eventos que tienen relevancia histórica pueden ser interpretados de manera diversa. En (5) y (6) nos dice cuál era la intención del presidente de Francia que nosotros, los lectores no historiadores no habíamos comprendido. Por otra parte, fíjense que el autor nos demuestra que tenía una clara intención al comenzar el capítulo con la fecha. La oración con la que se abre el texto podría haber estado organizada de otra forma, con el sujeto al principio y la fecha al final:

El presidente francés Francois Mitterrand se desplazó a Sarajevo súbitamente, sin que nadie lo esperara, el 28 de junio de 1992...

Pero no es así como el autor ha decidido presentar el tema que trabajará, sino con una fecha al comienzo. ¿Por qué? Justamente, porque la intención que tiene el escritor es mostrar la importancia de esa fecha para quienes sí pueden recordar qué sucedió en 1914.

Tal como decíamos, los textos tienen una organización que se establece a partir de las relaciones entre oraciones, algunas veces esas relaciones se hacen explícitas por medio de nexos y otras veces el lector debe interpretarlas a partir de los significados completos de cada una de las oraciones que componen el texto. Vimos un ejemplo en (1) y (2).

Intentemos ahora con otro ejemplo del mismo capítulo:

(7) Somos parte de este siglo, que es parte de nosotros.

(8) No deberían olvidar este hecho aquellos lectores que pertenecen a otra época, por ejemplo, el alumno que ingresa en la universidad en el momento en que se escriben estas páginas, para quien incluso la guerra de Vietnam forma parte de la prehistoria.

Como podemos ver, hay aquí una clara apelación a lectores como ustedes, sujetos jóvenes interesados en conocer qué ha sucedido en el mundo durante el siglo XX pero que, a diferencia del escritor, no han vivido ese siglo desde el comienzo. En este caso notamos algo muy importante, desde el prólogo el autor nos está insistiendo en lo difícil que resulta para él, como observador participante de la historia del siglo XX, analizar, es decir, hacer historia de este período.

Si nos detenemos en ver qué pasa con las relaciones entre estas dos estructuras encontramos que no hay nexos, pero sí hay una pista “este hecho” nos remite de la oración que aquí hemos transcrito como (8) a la (7). Lo que se dice en (7) se retoma en (8).

Como es posible ver, el lector debería poder tomar en cuenta los datos precisos de la escritura para interpretar adecuadamente el sentido, para construir significado.

Además de los nexos que establecen relaciones entre oraciones, hay otros elementos que, si bien no entran en esta categoría, también constituyen importantes pistas para un lector atento. Se trata de los reformuladores, es decir, palabras que nos indican que se va a retomar lo dicho hasta el momento y se lo va explicitar, resumir, parafrasear, profundizar, etc. Los más habituales son: *o, más bien, es decir, entonces, recapitulando.*

(9) Una vez más hay que decir que incluso el mundo que ha sobrevivido una vez concluida la revolución de octubre es un mundo cuyas instituciones y principios básicos cobraron forma por obra de quienes se alinearon en el bando de los vencedores en la Segunda Guerra Mundial.

En (9) hay una de estas pistas, fíjense lo importante que es para el lector comprender que el autor se preocupa por reforzar una idea, si el autor se detiene en “decir una vez más” es porque considera que el lector debe comprender aquello que va a repetir y, por otra parte, aunque la expresión que usa sea “una vez más hay que decir”, como lectores debemos estar atentos porque no lo dirá de la misma manera. Esta es una pista importante para leer los textos.

Hay una forma de construir la arquitectura del texto, su armazón y si el lector es capaz de “verla” le será muy valiosa para la construcción del significado global. Se trata de la relación entre palabras que se asocian entre sí, ya sea porque comparten sonido y pueden relacionarse por su significado o porque tienen resonancias significativas parecidas.

Un ejemplo muy claro para empezar, si un texto menciona en diferentes lugares palabras como: *niño, niñez, chicos, infancia, infante*; podemos reconocer que hay relaciones que el lector inevitablemente establece entre esas palabras por su significado, sería el caso de todas las mencionadas pero también porque “suenan” parecido como sucede con “infancia–infante”. Ahora bien, si a esa serie le agregamos elementos, como por ejemplo: *educación, juego, aprendizaje, escuela, educando, educador, escolarización*; podemos comprender sobre qué hablará el texto que hemos mencionado aun sin haberlo leído. Porque las asociaciones que hacemos nos permiten relacionar nuestros conocimientos del mundo —y el hecho de que en general cuando se habla de “escuela” se está pensando en “niños”— con las palabras que el texto efectivamente toma como ejes y sobre las que se construye una estructura.

Otra de las formas en las que nuestra memoria —en este caso se trata de “memoria a corto plazo”— interviene en la comprensión de lo que leemos es cuando un elemento que ha sido nombrado en el texto se vuelve a hacer presente por medio de otras palabras que pueden ser sinónimos de la anterior o que se refieren a otras ya dichas en el texto, en estos casos es el lector el que debe relacionarlas.

En un ejemplo tomado del texto de Foucault, “Coraje de la verdad”, veamos las palabras que permiten reconocer la armazón del texto: *veraz, franco, verdad*. Sin embargo, si sólo encontramos como relevantes estas palabras tendremos un problema porque el texto no habla de “la verdad” sino de una práctica: la *parrhesía*, y entonces hay otras palabras asociadas a este hacer: *decir, hablar, diálogo, confesor, psiquiatra, médico, psicoanalista, parrhesiasta*.

Como se ve, hay relaciones que establecemos a partir de nuestro conocimiento del lenguaje pero también a partir de nuestro conocimiento de las situaciones, de los contextos en los que determinadas palabras aparecen frecuentemente.

Recuperar para la lectura el trabajo de búsqueda de palabras que se asocian entre sí, es muy importante, recuerden que en algún momento de la escolaridad primaria habrán tenido que construir “familias de palabras”, este ejercicio puede resultar muy valioso si sabemos recuperarlo y darle sentido en tanto lectores de textos complejos y las usamos como pistas para resolver el problema de la lectura.

Retomamos esto en el último punto de este texto referido a “nominalizaciones”.

2.3.2. El orden sintáctico

Hemos comenzado por observar cómo se establecen las grandes relaciones en los textos, como si miráramos las columnas que sostienen el edificio. Ahora vamos a detenernos en la forma de las oraciones, el orden de los elementos que las componen.

¿En qué sentido puede ser importante prestar atención al orden sintáctico de las oraciones? Quizás se hayan fijado que hay oraciones cuyo orden es: sujeto–verbo–objeto directo y luego se expresan las circunstancias. En general, esta estructura, denominada “canónica”, es bastante más simple de comprender que cuando se presentan los elementos de una manera diferente. Sin embargo, los autores de textos académicos, por diferentes razones, no suelen respetar este orden, complejizando así la lectura. ¿Podemos los lectores manipular esas oraciones para hacer más simple la comprensión? Esa sería una opción muy interesante. Ustedes recordarán que en el punto 2.3.1 presentamos un ejemplo de Hobsbawm, la primera oración del capítulo 1 comienza con una fecha (una circunstancia) en lugar de hacerlo por el sujeto. Si bien esto puede hacer más compleja la interpretación del sentido de la oración, también vimos que ese detalle es relevante para comprender lo que quiere decir el autor, quien se ocupa de remarcar que esa fecha es central en el objetivo del viaje de Mitterrand.

Además del orden general de la oración, hay otros elementos que “alargan” la estructura de la oración dando lugar a construcciones, a veces, muy complejas y que deberíamos poder leer por partes y reorganizando.

Vamos a trabajar ahora como ejemplo con el texto “Coraje de la verdad” de Michel Foucault.

(1) Grande fue la importancia en la moral antigua, en toda la cultura griega y romana, del principio “hay que decir la verdad sobre uno mismo”.

Si prestamos atención a esta oración notaremos que está organizada de una manera bastante particular, se nos quiere indicar que hay un principio que tuvo una importancia muy grande en las culturas griega y romana. Tal vez reordenando la estructura, podemos comprender más:

La importancia del principio “hay que decir la verdad sobre uno mismo” fue grande en la moral antigua, en toda la cultura griega y romana.

(2) En el intento por reordenar determinadas estructuras encontraremos que la práctica misma genera una comprensión más adecuada y más profunda sobre lo que el autor nos está queriendo decir.

2.3.3. Nominalizaciones

En el punto 2.3.1. de este capítulo señalamos la importancia que tiene para el lector poder establecer relaciones entre palabras que pertenecen a una misma familia o que tienen significados afines.

En las lenguas hay procedimientos para formar palabras a partir de otras. Por ejemplo, hay una gran cantidad de sustantivos que derivan de verbos:

Construir–construcción

Destruir–destrucción

Crece–crecimiento

Conocer–conocimiento

Escribir–escritura

Informar–información

Pueden observar, en los pocos ejemplos que damos, que la mayoría de estos sustantivos se forman agregando a la raíz del verbo un elemento *-ción*, sin embargo, en otros casos también pueden formarse sustantivos con otras terminaciones: *-miento*, *-ura*.

Ustedes se preguntarán en qué sentido puede ayudar al lector conocer esto. No hay una respuesta única a este planteo, sin embargo, hay una hipótesis que sostiene que este tipo de comprensión permite construir significados más apropiados. Veamos por qué.

Si se encuentran en un texto académico con una estructura complicada de entender y que está armada en torno a uno de estos sustantivos, se tendrá siempre la posibilidad de construir la oración con el verbo conjugado, para que resulte mucho más clara que la estructura con el sustantivo.

Consideremos un ejemplo inventado:

La escritura de un informe sobre la producción de granos en la Argentina por parte de un grupo de investigadores de la Universidad ha resultado muy valiosa para la sociedad.

Esta oración es bastante compleja para ser entendida. Entonces, un ejercicio que puede contribuir a su comprensión es tomar toda la estructura en torno al sustantivo “escritura” y transformarla en una oración, marcamos con corchetes la parte de la oración que vamos a cambiar:

[La escritura de un informe sobre la producción de granos en la Argentina por parte de un grupo de investigadores de la Universidad] ha resultado muy valiosa para la sociedad.

Este fragmento puede entenderse así:

Un grupo de investigadores de la Universidad escribió un informe sobre la producción de granos en la Argentina.

Como ven la oración es mucho más clara y ahora podemos unirla al resto de lo que se afirma arriba:

Un grupo de investigadores de la Universidad escribió un informe sobre la producción de granos en la Argentina. Y esto ha resultado muy valioso para la sociedad.

Ustedes se preguntarán por qué no transformar también la parte que contiene el sustantivo “producción” que deriva del verbo “producir”, la respuesta a eso es que, también puede hacerse. En este caso elegimos “escritura” porque de los dos sustantivos derivados de verbos nos pareció el más relevante para comprender el significado, pero los invitamos a intentarlo con “producción”.

Una cuestión muy importante a tener en cuenta es que en los textos escritos por investigadores y científicos de diferentes disciplinas resultan muy habituales estructuras en torno a sustantivos derivados de verbos. Al proceso de transformar un verbo en un sustantivo se lo denomina nominalización y los textos académicos están plagados de este tipo de nominalizaciones.

Vamos a ver un ejemplo extraído del texto de Hobsbawm:

La elección de una fecha simbólica era tal vez la mejor forma de resaltar las posibles consecuencias de la crisis de Bosnia.

En esta oración, la construcción en torno al sustantivo no es tan compleja, sin embargo podemos identificar la nominalización y ver qué pasa cuando intentamos interpretarla:

[La elección de una fecha simbólica] era tal vez la mejor forma de resaltar las posibles consecuencias de la crisis de Bosnia.

El verbo es “elegir”, habría que preguntarse cómo sería una oración con ese verbo como núcleo:

Alguien elige algo.

Esta es la forma básica, sobre este esquemita pueden agregarse para..., por..., etc. Si nos preguntamos quién elige en el texto de Hobsbawm la respuesta no está en la nominalización que elegimos para transformar, pero sí una oración más arriba: “Para cualquier europeo instruido de la edad de Mitterrand era evidente que la fecha...” Entonces podemos hacer la siguiente interpretación:

Mitterrand eligió una fecha simbólica.

Hasta aquí la interpretación que podemos hacer de la nominalización “elección”, pero a este significado podríamos agregarle el del resto de la oración, toda la estructura siguiente podría interpretarse como la finalidad con la cual se “eligió la fecha”. En ese caso podemos probar:

Mitterrand eligió una fecha simbólica para resaltar las posibles consecuencias de la crisis en Bosnia.

Así esta estructura resulta más fácil de comprender. Por otra parte, y esto es muy importante que lo tengamos en cuenta, mientras realizamos los cambios y modificaciones estamos haciendo un trabajo de lectura que ayuda a la comprensión más profunda.

3. Algunas conclusiones

Nuestra intención ha sido reflexionar acerca de este trabajo que es la lectura con el objetivo de aprender. Como hemos visto, no sólo es preciso aprender el contenido que los autores intentan comunicarnos sino también cómo han decidido organizar sus escritos. Es necesario pensar, plantearse que los escritores de estos textos no sólo quieren enseñarnos la disciplina sino que también querrán demostrar sus ideas frente a la de otros autores, dialogar con otros textos y organizar sus propios conocimientos acerca de la disciplina. Todas estas acciones de los escritores confieren una forma a los textos disciplinares, el lector debería poder reconocerlas en los textos; leer como escritor. Es decir, pensar cómo están organizados los textos. Leer es intentar resolver un problema de comprensión.

Se hace claro, entonces, que el texto nunca es un hecho aislado, separado de otros sino que establece todo tipo de relaciones y para que esto ocurra el escritor tiene que dar una forma a las oraciones; ponerlas en un cierto orden con respecto a las otras, darles, también, un orden interno; poner de relieve algunos términos y dejar de lado otros; demostrar la necesidad de refinar un concepto a través del uso de otra palabra que resulte más adecuada (por ejemplo, en el prólogo de este libro, se señala que la palabra “estudiante” es mucho más apropiada que “alumno” y la elección de este término es una cuestión teórica, es un concepto). Las relaciones entre oraciones constituyen la arquitectura del texto y no sólo se establecen mediante nexos (“y”, “pero”, “sin embargo”, etc.) sino también mediante el uso de terminología dentro de un mismo campo semántico.

Finalmente, queremos recuperar un punto importante que recorre no sólo este capítulo sino casi todo el libro, se trata de la idea de que para poder leer, para poder hacer el trabajo que los estudiantes y los investigadores realizamos toda la vida, es necesi-

rio tener herramientas, esas herramientas son los conocimientos específicos de “ser lector”. El lector conoce las estructuras textuales más habituales de la disciplina que estudia, los diálogos más relevantes, las discusiones más “sabrosas”, los conceptos que se discuten, los que todo el mundo acepta, entiende que el texto está escrito con lenguaje y que la organización que se les da a las palabras dentro del texto comunica significado. Leer implica conocer cómo están escritos organizados los textos.

Ahora, para que este capítulo no se cierre aquí sino que pueda abrir el camino a próximas reflexiones, nos parece valioso aclarar que hay otros conocimientos y reflexiones metalingüísticas posibles de hacer. Por ejemplo, ¿cómo se usan los adjetivos en los textos académicos? Habrán notado que algunas caracterizaciones sostienen que los textos para estudiar “no contienen adjetivos” (o, en el mejor de los casos, “contienen pocos adjetivos”), ese tipo de afirmaciones puede conducir a errores puesto que los textos académicos están llenos de adjetivos de diferentes tipos. Este es un punto que no hemos trabajado en el capítulo pero que nos parece interesante dejar abierto para que ustedes se lo planteen. Otros aspectos relevantes en los textos de este tipo es la gran cantidad de “figuras retóricas”, es decir, metáforas, comparaciones, preguntas que no esperan respuesta. Ustedes tal vez recuerden haber aprendido en la escuela que en la literatura se encuentra este tipo de figuras, sin embargo, también los investigadores, aun los pertenecientes a disciplinas como la física y la matemática las utilizan en sus textos para hacerse comprender mejor o, quizás, para que el lector preste más atención.

Notas

1. Un esquema es una estructura de datos que tenemos en la memoria. Como estructura está organizada, no es un conjunto desordenado de informaciones. Se trata de elementos ordenados en la memoria y también de la información necesaria para usar esos datos. El esquema es flexible, ya que puede modificarse rápidamente si “nota” que una información nueva resulta contradictoria con una previa. No se trata de “conceptos” memorizados, sino de verdadero conocimiento que puede ser usado en situaciones nuevas o no, que sirve para resolver problemas.
2. Ver artículo de Jimena Morais en la tercera

parte *Leer como escritores y escribir para lectores. Actividades sugeridas.*

3. La *metacognición* es la capacidad de los seres humanos de reflexionar acerca de sus propios conocimientos. “La metacognición engloba los conocimientos introspectivos sobre los estados cognitivos y sus operaciones, y las capacidades del individuo de controlar y de planificar sus propios procesos de pensamiento y sus producciones.” Gombert (1990:17).

* Responsable del Curso de Articulación Disciplinar “Cuestiones sobre el lenguaje” (Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL).

Bibliografía

Bronckart, J. P. (1997): “Teorías de la acción, lenguaje, lenguas naturales y discurso”. En *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (ed. por Wertsch, J.; Del Río, P. y Álvarez, A.). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

— (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

— (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Bruner, J. (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

— (2004): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa

Einstein, A. e Infeld, L. (2004): *La Física, aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Losada, pág. 12.

Jitrik, N. (2000): *Los grados de la escritura*. Buenos Aires: Manantial

Manni, H. (ed.) (2010): *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe: UNL.