

# El papel del docente de lengua en la formación para la lectura disciplinar\*

*Ilene Rojas García<sup>1</sup>*  
*Universidad del Norte*

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1253>

Recibido: 15 de diciembre de 2014

Aceptado: 12 de abril de 2015

## The language teacher's role in disciplinary reading training

### Palabras clave:

Alfabetización académica,  
Comprensión de textos,  
Trabajo interdisciplinar,  
Educación superior,  
Competencias comunicativas.

### Key words:

Academic literacy,  
Reading comprehension,  
Interdisciplinary work,  
Higher education,  
Communication skills.

### Resumen

Con respecto a la alfabetización académica, aún se discute acerca de quién y cómo debe asumirse esta tarea. Como alternativas se presentan estrategias de trabajo interdisciplinar enfocadas en la lectura de textos especializados, para ser abordados en la clase de Competencias Comunicativas. Interesa dar a los estudiantes herramientas para la comprensión de textos y el dominio conceptual de su disciplina. Este trabajo requiere del docente de lengua un conocimiento básico de la disciplina. Por tanto, se busca la colaboración del docente del programa académico, por su aporte de elementos clave que relacionan las estrategias de lectura con los conceptos especializados de su asignatura en un trabajo conjunto de leer para aprender. Este documento registra una experiencia de trabajo interdisciplinar con el docente de la especialidad como una reflexión en torno a los documentos utilizados para orientar el diseño de una didáctica del texto, y los resultados del ejercicio en el aula universitaria.

### Abstract

On the issue of academic literacy, there is still debate about who and how to assume this task. As alternative strategies for interdisciplinary work, our interest is on the reading of specialized texts used in mother tongue language courses. The goal is to support learners interested in tools for understanding texts and the conceptual mastery of their discipline. This task requires language teachers to have a basic knowledge of the discipline. Therefore discipline teachers are expected to collaborate to provide key elements to relate reading strategies with specialized concepts of their subject in a joint effort to read to learn. This paper presents an experience to generate interdisciplinary work with discipline teachers. This reflection focuses on the documents used, aimed at designing a methodological sequence for the text, and the results of the classroom intervention.



**Referencia de este artículo (APA):** Rojas García, I. (2015). El papel del docente de lengua en la formación para la lectura disciplinar. En *Revista Educación y Humanismo*, 17(29), 202-219. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1253>

\* Artículo vinculado al proyecto de investigación “Alfabetización académica en el programa de Derecho”, elaborado en el marco del doctorado en Educación de la Universidad del Norte.

1. Docente del programa de Competencias Comunicativas de la Universidad del Norte. Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad del Norte. [zellene7@gmail.com](mailto:zellene7@gmail.com)

## Introducción

El tema de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior es una necesidad que ha generado consenso, pues se trata de un nivel de formación académica especializada con sus propias convenciones lingüísticas, sobre las cuales se requiere un dominio conceptual que permita a los estudiantes participar en las diferentes tareas académicas. En este sentido, está claro que el dominio discursivo del ámbito académico universitario dista mucho de los conocimientos sobre la lengua impartidos en la educación básica. Por tanto, independientemente del nivel de manejo del lenguaje de quienes cursan estudios universitarios, es necesario un acompañamiento dirigido a comprender y dominar las particularidades discursivas con los cuales se accede al saber especializado de cada disciplina. Así, antes de asumir esta dimensión pedagógica desde la idea *per se* de que hay dificultades al leer o al escribir entendidas como deficiencias o desmotivaciones personales, se considera que los estudiantes son ‘forasteros’ o ‘novatos’ en tales prácticas, ante la complejidad de las formas discursivas de las comunidades académicas y profesionales que encuentran en su ingreso a la universidad (Pérez & Rincón, 2013, p.79).

Ahora bien, lo que sí continúa en discusión es el qué, quién y cómo deben direccionarse los procesos de dominio de textos especializados. En el presente artículo se presenta una experiencia de aula, cuyo objetivo es aportar a la discusión sobre el papel de los actores encargados de la enseñanza de la lectura y la escritura académi-

cas, los contenidos disciplinares que han de ser impartidos en estos espacios y las herramientas didácticas utilizadas para lograr un aprendizaje efectivo. El interés que subyace bajo esta propuesta es la necesidad de llevarles a los estudiantes herramientas tanto para la comprensión y producción de textos como en el dominio conceptual de su disciplina. Así, no solo se muestran más interesados en la utilidad de la asignatura, sino que además se hace posible responder a sus necesidades académicas específicas.

## Del aprendizaje de la lengua a la lengua para el aprendizaje

Cuando se piensa en un curso de formación para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, a manera de espacio curricular institucionalizado que incluye créditos académicos, se pone en evidencia la necesidad de determinar: 1. Los objetivos de enseñanza, que básicamente giran en torno al dominio de textos académicos, y 2. Los contenidos y materiales de lectura que habrán de ser utilizados durante el curso. En este sentido, orientaciones teóricas del análisis del discurso (Martínez, 2002; Martin & Rose, 2003, 2012; Bazerman, y otros, 2005; Bronckart, 2007, entre otros) suelen entrar a la planeación curricular como insumos para ofrecer a los estudiantes pautas de lectura crítica y escritura intencional, como, por ejemplo, la intención del autor, la idea central, los conectores lógicos, los signos de puntuación y las formas de organización textual, entre otros. Se espera que estos conceptos sirvan como técnicas de lectura y escritura que puedan ser usadas por los estu-

diantes para acceder a los textos explicativos y argumentativos, característicos de la educación superior.

Para ejercitarse en el dominio de estas herramientas, suelen utilizarse textos de cultura general que permitan enfocar el concepto lingüístico a ser enseñado y facilitar su asimilación entre los estudiantes, a quienes se les solicita poner en práctica estos contenidos. La elección de los materiales de lectura y las consignas de escritura se encuentran determinadas especialmente por la posibilidad del texto para actuar como ejemplo evidente de los contenidos temáticos, pero también porque se requiere de un material homogéneo para ser analizado por los estudiantes que deben tomar el curso de competencias comunicativas, independientemente del programa académico en el que se han matriculado. Sin embargo, los documentos reales que integran los currículos con los que se avanza en el conocimiento de su disciplina, así como sus tareas en materia de escritura, distan ostensiblemente de los materiales estudiados en la clase de Competencias Comunicativas a nivel del género, el registro, los términos especializados y el contenido temático. Como consecuencia, a los estudiantes se les dificulta encontrar una utilidad directa de este curso para avanzar en su formación disciplinar.

Así, según los resultados del estudio de Pérez y Rincón (2013), los propósitos de lectura más reconocidos por los estudiantes son realizar una exposición y responder a una evaluación escrita, lo que explica que los géneros más leídos sean

los apuntes propios de clase y los materiales elaborados por el profesor, precisamente por ser los textos que usualmente registran los planteamientos desarrollados en clase y que luego son objeto de evaluación (p.168).

Son muy pocas las carreras del área de la salud o la administración donde los estudiantes deben elaborar reseñas o ensayos, tampoco se les solicita directamente extraer ideas centrales o dar cuenta de la intencionalidad del texto. Todos estos saberes hacen parte esencial del dominio del lenguaje y son útiles a la hora de actuar lingüísticamente, tanto en el entorno académico como en el laboral, pero no se hacen explícitos en contextos distintos a la clase de lengua. De esta manera, el estudiante se enfrenta a un curso inicial, con el objetivo de adquirir herramientas que podrían servir para responder efectivamente en otras asignaturas o en etapas posteriores a su formación, pero cuyas temáticas y metodologías son ajenas a sus intereses formativos.

Se tiene entonces, por un lado, los contenidos teóricos de la lingüística que sirven como herramientas para estudiar los textos académicos, apropiando un cierto dominio en los criterios de uso del lenguaje escrito. Por otro lado están los alumnos y docentes de las asignaturas disciplinares que no parecen vivenciar estos conocimientos a la hora de abordar los contenidos propios de cada área del saber. ¿Qué es entonces lo que necesitan aprender los estudiantes universitarios en un curso de lectura y escritura útil para otras esferas de su vida académica?

Queda clara la necesidad de garantizar en cierta medida el desarrollo de habilidades en lectura y escritura para ser usadas en el actuar académico de las disciplinas; de la misma manera, la posibilidad de fomentar, desde la clase de lengua, tanto el dominio del discurso de la disciplina como sus contenidos científicos. En este sentido, nos encontramos frente a un objetivo que trasciende el dominio del código escrito hacia la necesidad de asumirlo como fuente de conocimiento. Y el problema central va a radicar en las estrategias que requiere el estudiante para comprender los textos de su disciplina, retener la información necesaria y conectarla con otros saberes, de modo que pueda tejer la red de conceptos, teorías, autores, contextos y aplicaciones que constituyen el saber científico del programa particular elegido por cada estudiante. Tales saberes serán construidos y reconstruidos a partir del dominio del texto escrito particular de cada área del saber.

La clase de Competencias Comunicativas deberá estar orientada entonces por parámetros que así como fomentan la lectura y escritura para el aprendizaje de contenidos disciplinares, generan herramientas para comprender los textos reales que circulan dentro de cada programa académico. Asimismo, debe encontrar mecanismos de producción textual a través de los cuales sea posible dar cuenta de esos saberes, no desde la memorización, sino desde la construcción de relaciones intertextuales. Para ello se propone estudiar textos lo más cercanos posible, en cuanto a contenidos y formatos textuales, a los

documentos usados en cada programa académico, que dada su extensión, alta densidad léxica y conceptual requieren conocimientos previos. Las temáticas lingüísticas que antes estaban en los contenidos curriculares, entrarán al escenario como herramientas de lectura comprensiva y como estrategias para apropiarse del conocimiento disciplinar.

Estos materiales no tienen por qué ser un impedimento para los grupos con estudiantes de distintos programas; es posible abordar temáticas desde las Ciencias Naturales o Humanas que sean necesarios para el bagaje cultural del estudiante, pues responden a autores, teorías y contenidos sobre los cuales se construye el saber disciplinar y aparecen de forma recurrente en la bibliografía base de los programas académicos. Igualmente es posible generar problemas de conocimiento que puedan ser abordados desde distintas áreas del saber, posibilitando además el estudio del lenguaje como práctica social que fomenta el ejercicio de la ciudadanía. Entre las posibilidades de esta propuesta se encuentra, por ejemplo, la asociación entre Pedagogía y Arquitectura, para explorar la influencia del espacio en el aprendizaje; la motivación en el comportamiento desde la Psicología para reflexionarla en el campo laboral con el programa de Administración de Empresas; o la forma como el color juega un papel primordial en la Psicología, el Diseño Gráfico y la Ingeniería Industrial.

En palabras de Tolchinsky (2008), un enfoque transversal que genere situaciones de lectura

y escritura desde la necesidad académica real, facilita el aprendizaje de los contenidos propios de distintas áreas, interviene en las dificultades al leer o escribir que pueden afectar la evaluación del rendimiento en las asignaturas, otorga sentido a la reflexión consciente sobre las características lingüísticas de los textos y preserva el contenido específico de las ciencias en materia de vocabulario, organizaciones textuales y formas de usar el lenguaje.

### **Del docente de lengua al docente de la disciplina**

Si se trata de incluir contenidos disciplinares en el aula de Competencias Comunicativas tratando de orientar la enseñanza hacia estrategias útiles para los estudiantes, ¿cuál es el papel del docente de lengua y cuál el del docente de la disciplina? Por un lado, el docente de lengua no cuenta con el saber científico para orientar procesos de lectura y escritura en las distintas áreas del saber ni con el bagaje para elegir el texto adecuado a nivel temático. Por otro lado, los conocimientos lingüísticos del docente de la disciplina son insuficientes como para acompañar de manera eficaz los aprendizajes a través del lenguaje; además, tampoco tiene poco tiempo para realizar actividades curriculares que permitan crear este tipo de espacios. Por tanto, es necesario el trabajo colaborativo entre los docentes de lengua y de las disciplinas tendiente a fortalecer especialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas áreas del saber dentro del curso de Competencias Comunicativas.

Sin embargo, a nivel institucional es difícil que entre el docente de lengua y el de la disciplina se establezca un trabajo conjunto sobre la materia, precisamente por falta de tiempo; el segundo se involucra a este último de manera indirecta, pues en él se delega únicamente la tarea de proveer los materiales adecuados, es decir, seleccionar las lecturas y las consignas de escritura en relación con:

- El tema sobre el cual se quiere que los estudiantes aprendan.
- Los objetivos de enseñanza a nivel de dominio conceptual.
- Usos concretos que se le darán a los contenidos dentro de la asignatura disciplinar.

El trabajo académico sobre estos aspectos estará centrado en la clase de Competencias Comunicativas, que busca ser un espacio de apoyo en donde los estudiantes puedan comprender y aprender acerca de un tema particular, útil para su formación, a partir de estrategias puntuales de lectura y escritura.

Asimismo, el docente de la disciplina tiene la misión de acompañar al docente de lengua en los aspectos teóricos que requieran presaberes especializados para su comprensión. Además, debe ayudar tanto a los estudiantes como al docente de lengua a jerarquizar los conocimientos según su relevancia al interior del saber general de la disciplina, contextualizar el saber en la historia de ese conocimiento científico y determinar los usos sociales de los contenidos temáticos que se abordan en el texto y en las consignas de escritura.

Ahora bien, con estudiantes de distintos programas en el mismo curso, también es posible generar estrategias alternativas de trabajo interdisciplinar. Si bien se dificulta contar con el acompañamiento del docente de la disciplina, el trabajo puede hacerse directamente con los estudiantes. En este sentido, nace un nuevo *quién* como personaje protagónico en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación superior: se trata del estudiante, quien conoce las temáticas y los documentos que debe leer y escribir para las demás asignaturas, y en esa medida puede sugerir al docente de lengua, no solo los materiales de lectura (documentos que necesitan estudiar para un examen parcial, una exposición o un trabajo), sino que además puede explorar, en compañía del docente de la disciplina, los temas que no están claros. Se produce entonces un aprendizaje conjunto entre los estudiantes y el docente de lengua, en donde cada uno aporta desde su saber conceptual a la comprensión y producción de los textos requeridos en las asignaturas específicas.

Por su parte, el papel del docente de Competencias Comunicativas es el de soportar los procesos de comprensión de los documentos objeto de estudio. En este sentido, el foco de atención ya no podrá estar determinado por los contenidos lingüísticos que caracterizan los documentos; el trabajo del profesor de lengua estará en recibir los materiales de lectura sugeridos por el docente de la disciplina o por los mismos estudiantes y determinar los aspectos que generan mayores dificultades en la comprensión, así como los meca-

nismos para lograr la apropiación del saber. Por consiguiente, en la clase de lengua se adelantará la lectura conjunta o guiada de los materiales especializados, que enfoquen el desarrollo de las ideas planteadas en el documento, resaltando el papel de la inferencia, ampliando la información cuando se requiere un saber previo, analizando el papel de los conectores en la construcción del significado, elaborando esquemas de progresión temática, entre otras estrategias que serán abordadas en el próximo apartado y que permiten poner el conocimiento lingüístico al servicio de la comprensión y producción textual. En el aula será relevante también observar las características de los fragmentos fácilmente asimilados por los estudiantes y detenerse en las estrategias usadas por quienes alcanzan a comprender aquellos segmentos que son difíciles para otros. De este modo se pueden generar procesos metacognitivos y metatextuales que aporten a las estrategias de lectura y escritura.

Un aporte necesario del docente de lengua es construir el saber didáctico y lingüístico de textos disciplinares que pueda ser utilizado por los docentes de otras áreas. Se trata de saber qué aspectos tener en cuenta a la hora de seleccionar los materiales de lectura, qué elaboraciones escritas solicitar según los objetivos de aprendizaje, pero sobre todo, cómo orientar la lectura de los textos de la disciplina no solo desde el dominio conceptual, sino también utilizando el registro que puede generar dificultades de comprensión para los estudiantes.

### **Del saber lingüístico al aprender con la lingüística**

¿Cómo transferir entonces las herramientas discursivas aportadas por la didáctica del lenguaje para abordar los textos que en realidad se leen y escriben en los diferentes programas académicos de la universidad y a los cuales necesitan acceder los estudiantes para responder adecuadamente a su formación profesional?

De entrada se cuenta con el espacio institucionalizado de la clase de Competencias Comunicativas, establecida como cátedra curricular. Como se expresó al principio, la discusión no es si se continúa o no con esta asignatura, pues, al decir de Carlino (2013), los cursos de lengua son la forma como la lectura y la escritura ingresan por la puerta. La reflexión gira en torno a cómo lograr que se lea y se escriba en todas las asignaturas con el objetivo de aprender a través del texto escrito. Si bien la lectura y la escritura están presentes en muchos de los espacios universitarios, es necesario visibilizarlas como mecanismo de aprendizaje que puede ser acompañado directamente por el docente de lengua. Abordar los procesos textuales propios de las áreas disciplinares impregnará de sentido la enseñanza de la lectura y la escritura, pues están respondiendo a necesidades que ya existen en el aula universitaria y no a aquellas creadas para la clase de Competencias Comunicativas. Así, Tolchinsky (2008) sostiene que la mejor situación para trabajar con los textos es la que nos brinda la necesidad de leerlos y escribirlos. Se trata de superar la disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a leer o a escribir un determinado tipo de texto y

aquellos otros momentos en los que se necesita leer o escribir un determinado tipo de texto. Supuestamente los aprendices deberían aplicar en unos lo que han aprendido en los otros, pero sabemos que no siempre es así (...). La idea es simple: en lugar de aprender a confeccionar un índice en la clase de lengua esperando que este conocimiento se aplique en la clase de Ciencias Naturales, se trata de satisfacer la necesidad real de confeccionar un índice para el trabajo de Ciencias Naturales enseñando cómo se hace un índice (p.51) (Subrayado añadido).

Así, los contenidos y metodologías de la clase de lengua estarán centrados en *enseñar* aquello que *se necesita* aprender. En esa medida, se trabajará con textos reales que constituyen un mismo eje a nivel del tema, el registro y las prácticas socioculturales que construyen; por tanto, se espera que el estudiante pueda aprender el contenido, familiarizarse con las estructuras textuales y utilizar los saberes en distintos espacios de su vida académica y de su realidad inmediata.

Para materializar las reflexiones descritas hasta ahora, se implementó una estrategia de trabajo interdisciplinar con la docente de Argumentación Jurídica, quien requería que los estudiantes de segundo semestre de Derecho abordaran la lectura del artículo *Interpretación y modelos de Derecho*, escrito por Isabel Lifante (1999) para la *Revista Doxa* 22. El objetivo de la lectura se centraba en reconocer dos modelos de interpretación jurídica y comprender el análisis que realiza la autora a tales modelos.

Cumplida la primera parte de la tarea, de la

cual se encarga el docente de la disciplina a seleccionar y proveer el texto requerido y los objetivos de aprendizaje, se continúa con la labor del profesor de lengua: preparar el abordaje didáctico del documento. Para ello, el mismo docente de Competencias Comunicativas lee comprensivamente el texto, identifica los aspectos lingüísticos más relevantes, determina los fragmentos que pueden generar dificultades para la comprensión, revisa los saberes previos requeridos y configura las estrategias lectoras que pueden ayudar tanto a la comprensión como al aprendizaje a partir de la lectura. En un tercer momento, el texto será llevado al aula para ser leído de manera conjunta con los estudiantes; allí será posible corroborar las particularidades del texto que le permiten ser comprendido, o no, por los estudiantes y, en esa medida, generar alternativas didácticas para continuar la lectura en las próximas clases.

El documento sugerido constituye un material bastante especializado, dirigido a cursos posgraduales, que requiere un alto nivel de saberes previos y dominio del vocabulario científico. La misma docente en conversaciones posteriores afirmó que se trataba de un material para posgrado. Este hecho subraya la necesidad de acompañar también al docente de la disciplina para escoger los materiales de lectura, de modo que sus parámetros trasciendan los criterios de escogencia aleatoria según sea interesante o haya sido encontrado casualmente, para comenzar a fijar parámetros de selección más acordes con las posibilidades de comprensión y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Teniendo en cuenta entonces el nivel de complejidad del texto, se propone iniciar con una lectura guiada que oriente la comprensión literal para que luego la profesora de la disciplina pueda relacionar las ideas con otros conocimientos y con los aprendizajes especializados en los que deben profundizar los estudiantes. Puesto que la extensión del documento no permite trabajarlo en su totalidad durante la jornada académica, se elabora una guía tipo taller que pueda servir a los estudiantes como instrumento para navegar por el texto. Tanto la lectura guiada en el aula de clase como el taller propuesto para el trabajo individual, buscaron enfocar más allá de los datos relevantes a fin de evidenciar los aspectos que dificultan la comprensión y la forma como pueden ser resueltos desde el uso estratégico de la lengua; asimismo, se buscó resaltar los mecanismos textuales que facilitan la comprensión y el recuerdo de los conceptos. Se propone iniciar con una contextualización del documento y la revisión de sus aspectos genéricos, y luego pasar a la comprensión literal, para seguir profundizando en la discusión planteada al interior del texto.

Después de observar el taller elaborado, la docente de la asignatura relata cómo en ocasiones anteriores ella misma había construido guías de lectura, pero con preguntas que los estudiantes contestaban copiando literalmente algunos fragmentos del texto. Por razones que responden a su formación, la docente desconocía las características discursivas que pueden ser analizadas no solo para comprender el texto sino también para discutir la posición ideológica que presenta. Así, los docentes universitarios sugieren mate-



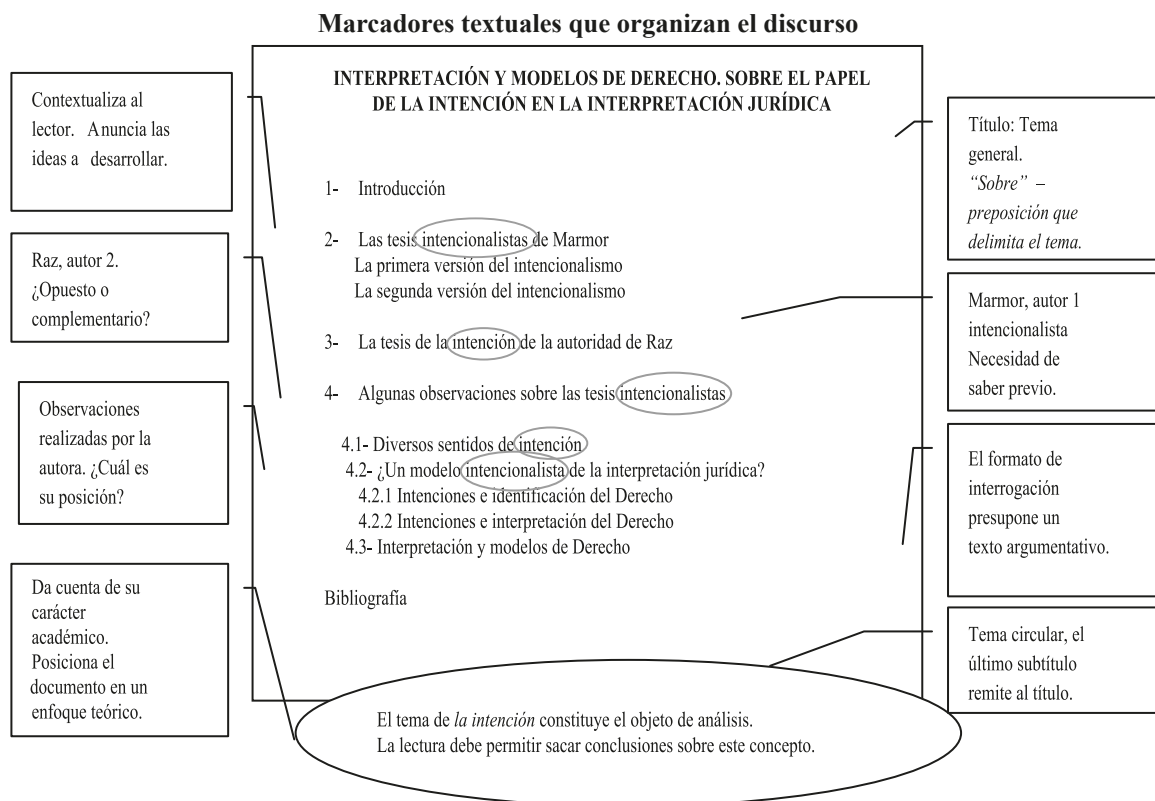
riales de lectura que luego comentan en clase o evalúan durante el curso; otros intentan un ejercicio más didáctico al elaborar cuestionarios de lectura siempre centrados en los aspectos temáticos o solicitando de los estudiantes procesos inferenciales sin dar mayores herramientas para resolverlos. Esto reafirma el papel del docente de lengua como analista didáctico del discurso académico que puede brindar pautas tanto para el docente de la disciplina como para los estudiantes acerca de estrategias explícitas de lectura y escritura en el área disciplinar.

Uno de los problemas de comprensión es la dificultad para mantener las relaciones intratextuales que configuran las cadenas semánticas y los procesos de progresión referencial, temática e ilocucionaria. Cuando se logra, no solo se tie-

nen claros los datos aportados por el documento, sino que también se hace posible recordarlo y empezar a generar procesos tanto de intertextualidad como de posición crítica frente al tema. Para ello se utilizan las siguientes estrategias:

### *Lectura paratextual*

Por lo general, al iniciar la lectura no se presta atención suficiente a los títulos y subtítulos que lo conforman, pero estos actúan como antecámara en el documento, pues permiten determinar el tema general del texto; por ello, antes de leer se propone revisar la titulación con el objetivo de comprender las relaciones que existen entre cada apartado y proponer hipótesis acerca de las ideas que se desarrollarán en el documento. Luego de leer los distintos fragmentos, el hecho de regresar sobre el título para relacionarlo con el



contenido, permite identificar las ideas clave e incluso la intención del autor. Al finalizar el documento, retomar los subtítulos es un ejercicio efectivo para recordar el desarrollo del tema y verificar las hipótesis de lectura que habían sido presupuestas antes de iniciar.

En el desarrollo del tema, el autor frecuentemente presenta fragmentos por medio de los cuales relaciona información ya dada con los datos nuevos; estos segmentos organizan la forma como se presentan las ideas y permiten al lector hacerse un esquema mental de la información que fue o va a ser presentada. Así, en el documento objeto de estudio aparecen frases como:

El objetivo del presente artículo es...

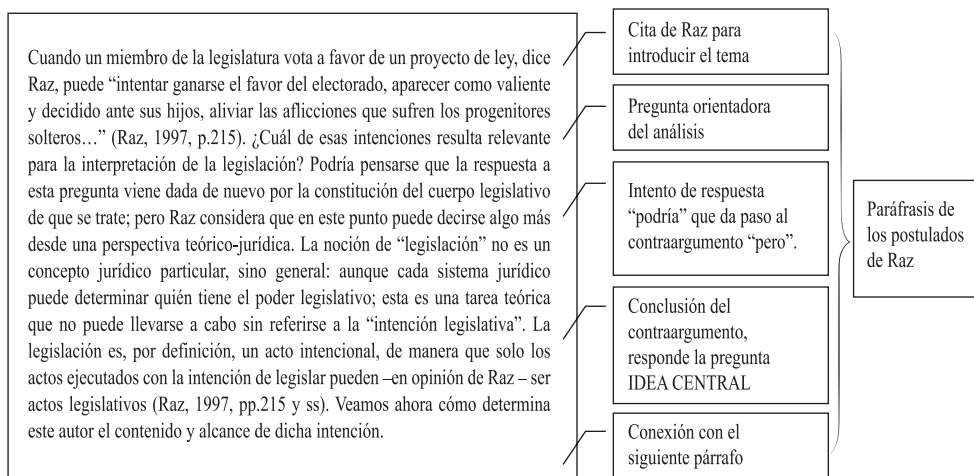
*Seguiré el hilo expositivo que utiliza Marmor y expondré a continuación las tesis de Raz...*

*No analizaré a fondo este intrincado concepto [intención]...*

*Mi principal conclusión será...*

*Información relevante*

Desde los inicios de la escolaridad obligatoria, un tema fundamental relacionado con la comprensión y producción textual ha sido el de *idea central*. Según el enfoque teórico que sustente el análisis, esta herramienta puede ser trabajada como macroproposición (para la lingüística del texto) o hipertema (para la lingüística sistémico-funcional), pero en un sentido amplio hace referencia al *discurso como un todo* (Van Dijk, 1980). La relevancia de esta práctica se explica porque *“es simplemente imposible recordar una secuencia larga de oraciones, al menos no verbatim. Así que una de las primeras tareas de un modelo de la comprensión del discurso es la de organizar y reducir grandes cantidades de información muy compleja”* (Van Dijk, 1980, p.81). Sin embargo, se ha encontrado que, a pesar de ser un tema recurrente en la educación básica, los estudiantes continúan con dificultades para hallar las ideas clave, especialmente porque se les ha dicho que se trata de *lo más importante*, pero no se les ha orientado acerca de los criterios para determinar el nivel de *importancia* (Cisneros, Olave & Rojas, 2013). Por



ejemplo, es necesario identificar las ideas con mayor carga semántica y aquellas que le sirven de sustento, ejemplo, ampliación o contraste. En busca del dominio general del tema, se siguen los postulados de Van Dijk (1980) para suprimir la información secundaria y elaborar un proceso de generalización. Igualmente es útil identificar las ideas relevantes en función de los títulos que ya han sido revisados.

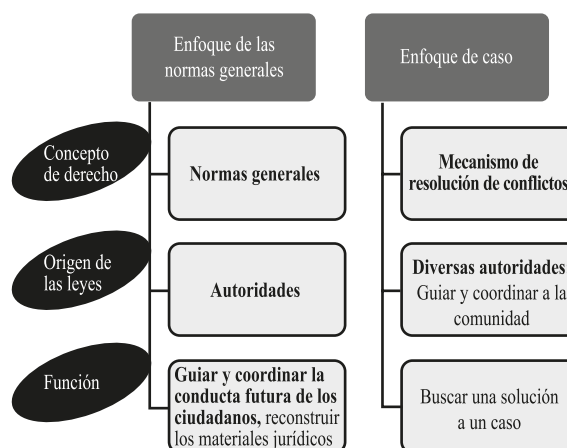
En el párrafo siguiente, por ejemplo, la idea central se presenta como conclusión a un proceso de análisis sobre las intenciones que se consideran relevantes para la interpretación. Visualizar el papel de las ideas en el párrafo y sus relaciones de cohesión facilita al estudiante determinar cuál de ellas constituye la idea central.

Visibilizar estas relaciones intraoracionales da paso a la siguiente estrategia de lectura comprensiva orientada al aprendizaje:

#### *Progresión temática*

Por lo general, los textos pueden ser asimilables a un tejido donde las ideas se van relacionando puntada a puntada para configurar el lienzo que es el sentido global. Por ello, se propone avanzar en la lectura fijándose en cada idea y en la relación que sostiene con las anteriores. Para visualizarlo de manera más clara se sugiere construir un esquema donde se puedan evidenciar los conceptos más relevantes y las relaciones lógicas que existen entre ellos. En un primer momento, estas pueden ser construidas en el tablero con la participación activa de los estudian-

tes, y luego presentar un esquema en blanco para ser completado por los estudiantes en una lectura individual. Cabe resaltar que no es necesario esquematizar todo el documento, es posible trabajar únicamente con los apartados con mayor nivel de dificultad o relevancia. Igualmente, este ejercicio permite enfatizar en el papel de los conectores para la organización textual.



Esquema de interpretación y modelos de Derecho, p.190

Además de conseguir la comprensión y el recuerdo global del texto, también es indispensable revisar ciertos conceptos que se mencionan en el texto pero que, por estar dirigidos a un lector experto, no son explicados por la autora; de modo que es el estudiante quien debe llenar estos vacíos con consultas que, en un primer momento, pueden ser guiadas por el docente de lengua.

#### *Saberes previos*

Stanovich (1986) describe el efecto Mateo en relación con la lectura y la escritura, según el cual la falta de experiencias de lectura retrasa el desarrollo de la automaticidad y de la velocidad en el reconocimiento de las palabras; cuando es-

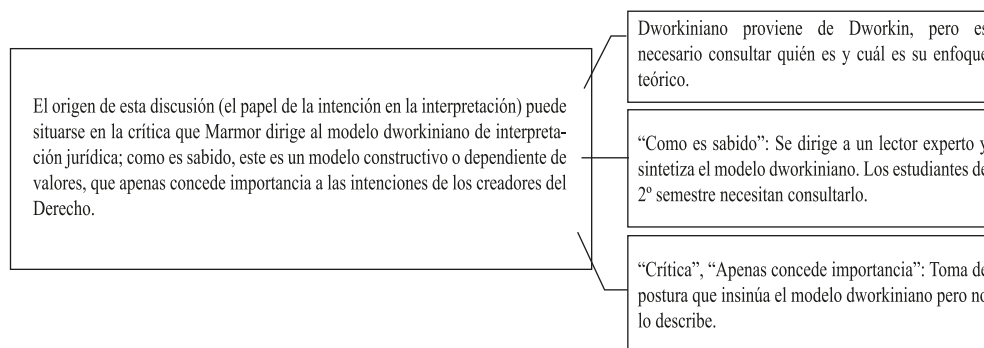
tos procesos son lentos, consumen los recursos cognitivos que deberían asignarse a la comprensión. “Bajo estas condiciones, la comprensión de lectura se ve entorpecida, las experiencias de lectura poco gratificantes se multiplican y la práctica de leer se evita o simplemente se tolera, realizándola sin un compromiso cognitivo real” (Cunningham & Stanovich, 2007, p.209). Al contrario, quienes han contado con mayores experiencias de lectura, poseen más herramientas para comprender el texto escrito y en ese sentido se encuentran en la capacidad de abordar textos complejos y aprender de ellos.

El papel de los conocimientos previos juega un papel predominante a la hora de abordar los textos de las disciplinas. Se observa que los estudiantes con mayores recursos conceptuales pueden establecer una red más compacta de relaciones entre los postulados teóricos, pero también tienen la posibilidad de completar la información que no se presenta en el texto, puesto que se dirige a expertos en el tema. Es claro que mientras mayores sean los conocimientos previos, más fácil será la comprensión y mayores oportunidades tendrán de aprender. Sin embargo, dado que el docente de lengua también posee vacíos concep-

tuales y la presencia del docente de la disciplina en el aula de Competencias Comunicativas no puede garantizarse, se hace necesario utilizar dos recursos útiles que pueden suplir estas fallencias: El primero es la explicación por parte de los estudiantes que tienen el conocimiento; el segundo es el uso de herramientas informáticas que permitan acceder a información en línea. A este respecto, el papel del docente de lengua sugiere invitar a la consulta, acompañar la búsqueda recomendando herramientas web propias del entorno académico y contextualizar los resultados dentro del documento objeto de estudio.

Además de las referencias a teorías jurídicas sobre las cuales se establece una discusión, la autora incluye en el texto términos en inglés desde los cuales es posible captar con mayor exactitud la esencia del concepto; sin embargo, la falta de conocimiento de la lengua extranjera impide hacer uso de este recurso discursivo utilizado por la autora.

el significado de un objeto [*meaning of*]; y una noción pragmática de “significado”, esto es, lo que el autor quiere decir por medio del objeto [*meaning that*] (Lifante, 1999, p.172).



Esquema de interpretación y modelos de Derecho, p.171

Finalmente, el tema de los saberes previos se presenta también en el uso de conceptos con alta carga semántica de los que depende la comprensión; véase en el siguiente ejemplo el término *contrafáctico* que no puede ser deducido del contexto, sino que requiere consultar su significado en fuentes externas.

Un enunciado interpretativo es así, para Marmor, o bien “un enunciado sobre las intenciones comunicativas del hablante real”, o bien “un enunciado contrafáctico, que caracteriza las intenciones comunicativas de un hablante ficticio, cuya identidad y naturaleza son o explícitamente definidas o (...) presupuestas por la concreta interpretación ofrecida” (Marmor, 1992, p.31; Lifante, 1999, p.173).

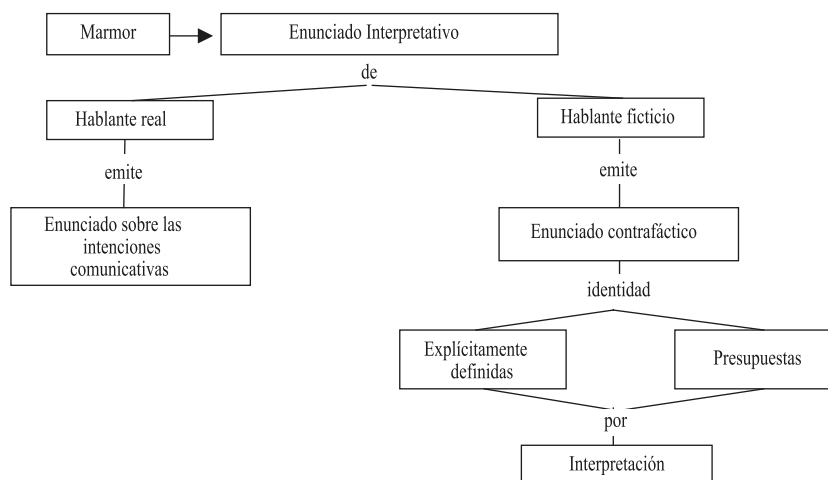
Este ejemplo posee una segunda característica del estilo académico, que se describe a continuación.

### *Subordinadas*

Nótese cómo el fragmento anterior tiene múl-

tiples distractores que debe superar el lector para concentrarse en el significado del texto. Así, a nivel ortográfico aparecen comillas y puntos suspensivos entre paréntesis; además, se presentan dos conceptos contrarios, el último de los cuales contiene a su vez una nueva oposición; para marcarlos se utiliza la conjunción disyuntiva “o” y en el primer caso se agrega el adverbio “bien”. La oposición que corresponde al segundo segmento, se introduce utilizando el pronombre posesivo *cuyo*, formando una oración subordinada que adiciona densidad al texto. Además, se inicia con una aclaración: *para Marmor*. Con el fin de resolver las dificultades de comprensión que se generan con apartados como este, se elabora de manera conjunta un esquema que permita visualizar de manera más clara las relaciones de sentido que se establecen, así:

Las construcciones hipotácticas son frecuentes en la bibliografía de las ciencias jurídicas; véase por ejemplo el siguiente fragmento:



Esquema de Interpretación y Modelos de Derecho, p.173

Como se observa en el segmento anterior, ya desde la introducción del documento aparecen oraciones subordinadas que dificultan la comprensión. En efecto, si de lo que se trata es de analizar una discusión, sería preferible que se iniciara describiendo en qué consiste. Sin embargo, la autora prefiere justificar primero la elección del tema (ha cobrado gran auge) y su ubicación contextual, y dejar para el final el punto clave de la discusión: *la argumentación principal que dan los intencionalistas a favor de su tesis se encuentra estrechamente vinculada al análisis de la noción de autoridad*. Ahora bien, por lo general, las discusiones implican más de un participante, pero en este fragmento solo se mencionan los intencionalistas, queda la duda para resolver la otra parte en la discusión conforme se avanza en el texto.

#### *Inciso aclarativo*

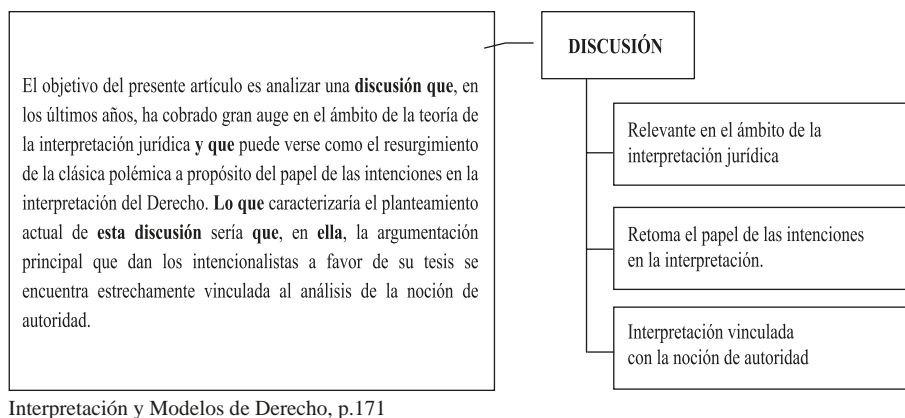
En el discurso de las ciencias jurídicas es frecuente también encontrar fragmentos que contienen incisos aclarativos extensos que hacen al lector perder el hilo de la idea central:

Cuando alguien legisla ha de expresar la intención de que el texto de la ley que está votando, “comprendido como tales textos son comprendidos en la cultura jurídica de su Estado al ser promulgado en las circunstancias en las cuales este es promulgado”, sea considerado como Derecho (Lifante, 1999, p.180).

En este caso, la aclaración constituye una cita textual, referenciada como Raz (1997). Nótese además cómo, ya sea por problemas de traducción o de estilo, el inciso contiene un juego retórico que lo hace bastante difícil de comprender; de modo que para avanzar en la lectura, se resalta únicamente la información presentada por fuera del inciso.

#### **Referenciales**

Al finalizar la introducción, la autora anuncia lo que serán las conclusiones del documento; para ello utiliza términos referenciales que obligan a tener clara la información anterior o, al menos, a regresar en el texto para recordar los datos.



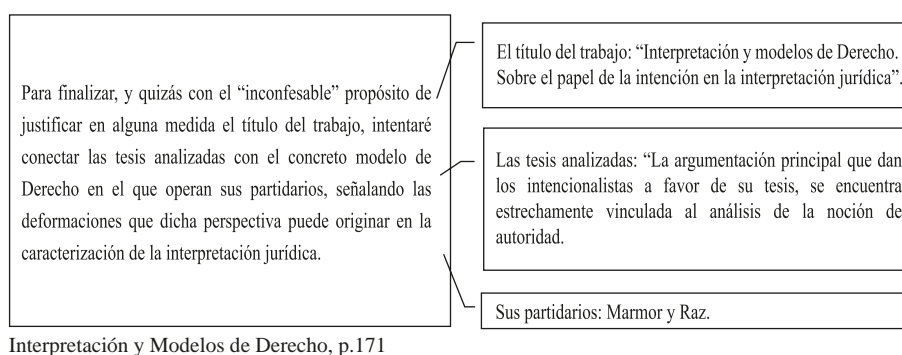
Interpretación y Modelos de Derecho, p.171

En otros casos, cuando el referencial se encuentra muy lejos en el texto o es de especial relevancia, es posible encontrar un inciso aclarativo que facilite determinar el tema sobre el cual se está hablando, así: **en ciertos casos, la presencia de tal circunstancia (que una ley haya sido promulgada con una intención específica) suministra al juez una razón para decidir una disputa jurídica de acuerdo con la intención legislativa** (Lifante, 1999, p.175).

siderar que siempre que existan razones para obedecer a las autoridades jurídicas existirán también razones para interpretar sus normas de acuerdo con sus intenciones (Lifante, 1999, p.178). (Subrayado añadido).

Al parafrasear la información contenida en este apartado, se tendrá un texto como:

La necesidad de acudir a las intenciones de



#### Datos reiterativos

Es común encontrar en los textos de la doctrina del derecho que las mismas ideas regresan a lo largo del texto, en una estructura circular. Esto pone a los estudiantes en una posición de inseguridad frente a las razones por las cuales el autor vuelve varias veces sobre la misma idea, generándoles la incertidumbre de no estar comprendiendo el texto a cabalidad o fatigando el ejercicio de lectura. Véase por ejemplo el siguiente fragmento:

Las razones para acudir a **las** intenciones de **los** legisladores en **la** interpretación de **las** leyes pueden derivarse únicamente de **las** razones para obedecer prioritariamente a **las** autoridades jurídicas, aunque ello no implica con-

los legisladores para interpretar las leyes se explica por la necesidad de obedecer primero a la *autoridad*. Sin embargo, esto no quiere decir que la *obediencia* implique siempre interpretar sus normas de acuerdo con sus intenciones.

En este sentido, una tarea interesante para el trabajo conjunto entre el docente de lengua y el docente de la disciplina es crear adaptaciones de textos como este, que permitan al estudiante acceder de manera más efectiva a la información. Igualmente, en la clase de lengua se pueden suscitarse ejercicios de paráfrasis a través de los cuales, no solo se ejercita la comprensión, sino que también se generan procesos útiles de reconstrucción textual.

### *Matices semánticos*

Para explicar la posición de los autores citados, Lifante utiliza términos cuyo significado debe ser analizado cuidadosamente de modo que pueda comprenderse el sentido. En el fragmento que se transcribe a continuación se busca presentar una relación de oposición entre la *tesis radical de la intención* y la *tesis de la intención de la autoridad*. Sin embargo, a primera vista no es claro el punto de divergencia entre ambas.

Raz empieza rechazando lo que considera la “tesis radical de la intención”, según la cual una interpretación en Derecho *solo es correcta si refleja la intención de su autor*, y se muestra partidario –en cambio– de una versión más débil del intencionalismo a la que denomina la “tesis de la intención de la autoridad” y que formula como sigue: “En la medida en que el Derecho deriva de la legislación deliberada, su interpretación debe reflejar las intenciones de su legislador” (Lifante, 1999, p.179).

Si se quitan los distractores para intentar comprender en dónde radica el rechazo de Raz a la tesis radical, se podría esquematizar la información de la siguiente manera:

Tesis radical de la intención	Tesis de la intención de la autoridad (Raz)
Una interpretación en Derecho solo es correcta si refleja la intención de su autor	La interpretación del Derecho debe reflejar las intenciones de su legislador
Versión fuerte	Versión débil

La tesis radical utiliza una construcción condicional según la cual se expresa una relación de causa-efecto, donde: *Reflejar la intención del*

*autor* causa que la interpretación sea considerada como correcta. De otro lado, la *versión débil* de la tesis de la intención utiliza una perífrasis verbal que expresa una obligación, así, el fragmento *debe reflejar la intención*; se presenta en modalidad imperativa. El matiz semántico que diferencia ambas posturas y hace menos fuerte la de Raz es que en la tesis radical, la intención es condición necesaria y suficiente, mientras que la tesis de la intención de la autoridad, a pesar de usar un verbo de carácter deóntico, reconoce que no puede darse y se asume como estado ideal.

En el caso anterior, la divergencia implícita entre ambas teorías pudo ser aclarada a partir del análisis de la modalidad. Pero en textos como el que sigue, se hace indispensable el apoyo del docente de la disciplina o una lectura aún más detallada de las acepciones presentes en el Diccionario:

La razón para apelar a la intención del autor del objeto a interpretar reside en el hecho de que la justificación –real o supuesta– de confiar los poderes de legislar a algunas instituciones no tiene sentido excepto si **las leyes hechas** por aquellas instituciones **son las leyes que intentan hacer**; la tesis tiene, por tanto, un alcance limitado a los actos de creación deliberada de Derecho (Lifante, 1999, p.179).

Aquí, el término *intentan* no deriva del infinitivo *intentar*, entendido como *tratar de hacer algo o iniciar su ejecución* (RAE, 2015). Al interpretarlo de esta forma, se genera una contradicción entre *las leyes hechas son las leyes que intentan hacer*. La acepción que da cuenta



del verdadero sentido del fragmento es *intentar* como procurar, tener el propósito, la intención de hacerlo; así, solo tienen sentido las leyes que tienen intención de serlo.

### **Ejemplos**

Para finalizar, el uso más o menos recurrente de ejemplos para explicar cada postulado, es quizá la herramienta más efectiva para alcanzar la comprensión.

Quando se legisla, suelen existir diversos propósitos o intenciones ulteriores; así, por ejemplo, con la prohibición de la entrada de vehículos en el parque, los legisladores pueden pretender proteger la seguridad de los usuarios del parque, salvaguardar un espacio verde en medio de la ciudad, ganar popularidad entre un sector de la población... (Lifante, 1999, p.176).

El mismo caso de entrada de vehículos al parque es retomado posteriormente por la autora para ejemplificar otros aspectos relacionados con la teoría de la intención y la polémica que existe alrededor de ella.

### **Conclusión**

El problema de la comprensión de textos en la universidad no radica solo en las falencias de los estudiantes ni en el cambio de discurso que opera cuando se pasa de la educación básica a la educación superior; también se relaciona directamente con la complejidad retórica de los textos especializados que, muchas veces, son traducidos de manera inadecuada y redactados

para un destinatario experto. El problema entonces se encuentra en que el sistema escolar obvia esa construcción enunciativa y asigna destinatarios muy distintos a los que el texto mismo está construyendo sin tener en cuenta condiciones de claridad conceptual.

El trabajo interdisciplinar, entonces, más allá de revisar conceptos lingüísticos o enseñar estrategias aisladas de lectura, puede iniciar con un acompañamiento transitorio donde el docente de lengua sugiera parámetros de selección de textos a nivel discursivo que los estudiantes asuman de manera efectiva. A partir de los textos seleccionados por el docente de la disciplina se pueden generar estrategias de lectura orientadas a desarrollar los aspectos retóricos complejos, de modo que los estudiantes puedan transferir estas herramientas tanto a la lectura de otros textos, como a la escritura de materiales más legibles.

Como se ve, el estudio del texto de Lifante (1999) generó un acercamiento a su caracterización discursiva que ayudó al docente de lengua a comprender el texto para estar en capacidad de acompañar la lectura con los estudiantes, a pesar de no estar especializado en conceptos de derecho. De este modo las mismas estrategias usadas en solitario por el docente son presentadas en el aula, para que los estudiantes las asuman y accedan ellos también a la posibilidad de comprender y recordar la información presentada en el documento. El docente de lengua actúa entonces como: 1. Un modelo lector que los estudiantes pueden observar para aprender estrategias sobre cómo abordar los textos complejos. 2. Un guía

que orienta acerca de los aspectos más relevantes del documento, esquematizando y parafraseando para facilitar la comprensión de los estudiantes. Lo anterior se traduce en un análisis didáctico del discurso orientado a aportar alternativas de trabajo con la lectura y la escritura en la universidad a partir del análisis de los textos especializados, “pero también de las intencionalidades con las que se lee, los métodos que se siguen al abordar estos documentos, de las herramientas que pueden generarse a nivel intratextual y de la forma como estas son llevadas al aula” (Rojas, 2014, p.14).

### Referencias Bibliográficas

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Colorado: Parlor Press.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). *Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura*. Trabajo presentado en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje, Puebla, México. Extraído desde <https://www.youtube.com/watch?v=iuRnn8euQlk>
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe.
- Cunningham, A. & Stanovich, K. (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios Públicos*. Extraído desde [http://www.cep-chile.cl/dms/archivo\\_4061\\_2169/r108\\_cunningham\\_lectura.pdf](http://www.cep-chile.cl/dms/archivo_4061_2169/r108_cunningham_lectura.pdf)
- Lifante, I. (1999). Interpretación y modelos de Derecho. *Revista Doxa*, 22, 171-193.
- Marmor, A. (1992). *Interpretation and Legal Theory*. Oxford: Clarendon Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2012). *Learning to write, Reading to learn*. Australia: Equinox.
- Martínez, M.C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pérez, M. & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Universidad Javeriana.
- Real Academia de la Lengua (2015). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado desde <http://lema.rae.es/drae/?val=intentar>
- Rojas, I. (julio de 2014). *Un aporte a la alfabetización académica: el análisis didáctico del discurso*. Trabajo presentado en el XVII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Joao Pessoa, Brasil.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54. Disponible también en <http://www.rieoei.org/rie46a02.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.