

[www.cibereduca.com](http://www.cibereduca.com)



**V Congreso Internacional Virtual de Educación**  
**7-27 de Febrero de 2005**

**REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE  
COMPRESIÓN LECTORA: INCIDENCIA DE  
LAS MARCAS DE SUBJETIVIDAD DE LOS  
MANUALES ESCOLARES.**

Vanesa Cecilia Salazar  
[vanesasalazar2002@yahoo.com.ar](mailto:vanesasalazar2002@yahoo.com.ar)

U. N. R. C. (Universidad Nacional de Río Cuarto- Argentina)

## RESUMEN

La textualización de los discursos incide directamente en el proceso de lectura. De allí que, luego de haber investigado el tipo de textualización de los manuales escolares (textos científico-didácticos), y procurando lograr un mejoramiento en la comprensión que hagan de ellos tanto docentes como alumnos, reflexionamos acerca de la influencia de las marcas de subjetividad presentes en dichos textos en el proceso de construcción del conocimiento.

Desde el análisis de las marcas de subjetividad (presencia /ausencia del enunciador en su propio texto) aparecidos en los textos científico-didácticos presentados a los alumnos del Ciclo de Especialización Polimodal comprobamos que estos textos poseen un doble objetivo: informan un saber (objetivo científico) y buscan facilitar la comprensión de esa información (objetivo didáctico). Se encuentran así anclados entre los tipos Discurso Teórico y Discurso Interactivo, constituyendo un discurso mixto.

Ahora bien, a la luz de las teorías de la comprensión lectora y entendiendo al modelo de situación como la representación cognitiva de los estados, hechos acciones, individuos y situaciones en general que evoca el texto (van Dijk y Kinstch, 1983; citado por Molinari, 2002) nos preguntamos: debido a la realización tipológica mixta de estos discursos científico-didácticos, ¿tiene el lector que construir modelos de situación diferentes, o quizás contradictorios para lograr la comprensión del texto? ¿Ayudan las diferentes marcas de subjetividad (si demandan la construcción de modelos situacionales diferentes) a la constitución de un modelo integrado?. Tales marcas contrastantes, ¿posibilitan la conexión de los indicios situacionales de los diferentes modelos construidos?

Los modos de textualización que adquieren los discursos inciden directamente en el proceso de lectura que de ellos se haga. Luego de haber investigado el tipo de textualización de los manuales escolares (textos científico-didácticos) presentados a los alumnos del Ciclo de Especialización Polimodal, reflexionamos acerca de la incidencia de las marcas de subjetividad presentes en dichos textos en el proceso de construcción del conocimiento.

Las nuevas teorías de la comprensión lectora arrojan luz sobre las consideraciones que puedan llevarse a cabo en torno al proceso de comprensión lectora de los textos científico-didácticos realizado por los alumnos.

Para referenciar sobre tales teorías nos basaremos en los apuntes del “Seminario sobre el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de la Lengua” dictado por la Dra. Clide Gremiger en la U.Na.F. (Universidad Nacional de Formosa, Argentina, 2004) y en las tesis de doctorado de Gaëlle Molinari (2002) y Sophie Gonnand (2000), quienes realizan una síntesis del estado actual de varios lineamientos teóricos. Los modelos que nos interesan particularmente son:

\_ El modelo de Construcción-Integración propuesto por Kintsch (1988-1998; citado por Molinari, 2002), que da cuenta de la manera en que los conocimientos previos del lector, interconectados en redes asociativas de nexos (nodos), intervienen en la elaboración de la representación del texto.

La interpretación presenta dos fases de realización: **(a) Construcción**, proceso que activa tres tipos de proposiciones: las que derivan directamente del input lingüístico, las asociadas a la memoria a largo plazo y las que derivan de la inferencias.

El proceso resulta de una base inicial del texto que interrelaciona las informaciones del texto y los conocimientos previos del lector, pero que puede ser incompleta o contradictoria, por lo que necesita intervención de la **(b) Integración**, proceso de conexión activado por el lector para seleccionar proposiciones pertinentes e inhibir proposiciones inapropiadas, hasta lograr una matriz estable.

\_ El modelo de Landscape propuesto por van den Broek, Risdén Fletcher & Thurlow (1996; citado por Molinari, 2002), que se basa en una representación mental del lector incrementativa, e hipotetiza que: (1) la representación se actualiza permanentemente al incorporar información nueva, y que (2) la representación emergente permite al lector comprender lo que sigue.

Postula tres posibles componentes de activación durante la lectura:

- (1) contenido del input textual.
- (2) información del ciclo anterior de lectura.
- (3) inferencias elaboradas a partir de conocimientos iniciales.

Este modelo combina dos estándares de coherencia para la comprensión. Las inferencias se generan durante la lectura para mantener a la vez la coherencia referencial y la coherencia causal (Molinari 2002). Esta combinación resulta de interés para el estudio de la comprensión de textos científicos: la coherencia referencial refleja la coherencia del campo o tema que el texto representa y por lo tanto la comprensión de un texto científico puede entenderse como un proceso de resolución de problemas durante el cual el lector intenta determinar las relaciones causales entre los hechos presentados (Gremiger, 2004).

\_ El modelo de situación propuesto por van Dijk y Kintsch (1983; citado por Molinari, 2002) es el que ofrece los elementos que resultan pertinentes para nuestras reflexiones, pese a que los modelos citados anteriormente constituyen una continuación del presente.

Se entiende al modelo de situación como la representación cognitiva de los estados, hechos, acciones, individuos y situaciones en general que evoca el texto (van Dijk y Kintsch, 1983; citado por Molinari, 2002) y opera del siguiente modo: un input verbal es decodificado en proposiciones atómicas que se organizan en unidades mayores con base en estructuras de conocimiento para formar una base del texto, a partir de la que se construye una macroestructura (información esencial). Paralelamente se elabora un modelo de situación que integra el conocimiento actual del lector con información derivada del texto procesado.

Según Garnham y Oakhill (1993; citado por Molinari, 2002) el modelo de situación es incrementativo: se activa al comienzo de la lectura y se enriquece por el aporte del texto y las inferencias del lector.

Para Zwann y Radvansky (1998; citado por Molinari, 2002) son tres los modelos de situación: **Modelo actual:** equivalente al estado en curso, se construye durante la lectura.

**Modelo integrado:** el que el lector elabora para integrar el instante  $t_n$ , correspondiente a la lectura de la proposición  $cn$ , y el instante  $t_{n1}$ , correspondiente a la lectura de  $cn1$ . El tratamiento del texto será facilitado o dificultado por la posibilidad de conexión entre los indicios (situacionales) presentes en uno y otro modelo.

**Modelo completo:** elaborado una vez finalizado el tratamiento de todo el input textual.

Ahora bien, este proceso de lectura es realizado en la situación escolar a partir de textos que poseen particularidades bien definidas.

Como ya dijimos anteriormente, las presentes reflexiones parten de una investigación previa sobre las estructuras textuales de los discursos científico-didácticos de los manuales escolares abordados por los alumnos-usuarios durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el Ciclo de Especialización Polimodal.

Partiendo de la hipótesis de que la subjetividad del lenguaje incide directamente en el receptor, relevamos las marcas subjetivas (presencia o ausencia del enunciador) aparecidas en los textos mencionados.

Observamos así la despersonalización operada en estos discursos, producto del proceso de “transposición didáctica”, en razón de la cual el saber se ve desvinculado tanto del productor del concepto como del dominio científico de referencia (Chevallard, 1991).

Las categorías de análisis fueron elaboradas a partir de los principios teóricos de:

**1- C. Kerbrat Orecchioni (1992).** Consideramos las huellas lingüísticas del locutor en el seno de su enunciado (Orecchioni, 1992) y establecimos como categorías de control de presencia o ausencia del enunciador tres marcas que expresan de manera gradual la inscripción del locutor en el discurso:

- **Nosotros:** desglosado en **nosotros inclusivo** y **nosotros exclusivo**
- **Ustedes**
- **Tercera persona.**

**2- K. Brinker (1988).** Consideramos la función textual desempeñada por cada marca, estableciendo cinco funciones básicas, según el contacto manifestado por el productor al receptor a través del texto: **Informativa, Apelativa, Obligativa, Contacto, Declarativa.**

**3- J. M. Adam (1992).** Observamos la adhesión de los textos analizados al esquema de texto explicativo: **presentación inicial, problema, explicación y conclusión**, estableciendo con qué parte del texto se corresponde cada marca.

**4- J. P. Bronckart (1996).** Analizamos el modo de realización tipológica de los textos en Discurso Teórico y Discurso Interactivo.

Bronckart considera que **Discurso Teórico** (D. T.) es aquel que se produce en referencia al contexto, pero que resulta de un esfuerzo de abstracción con respecto a éste. Se caracteriza por: independencia de la situación de enunciación particular y ausencia casi completa de referencia a los parámetros enunciativos. Su forma extrema es la del discurso científico, verdadero en todo lugar y momento, para cualquier emisor-destinatario. Su lugar social es el de la institución científica y su objetivo, el de acrecentar el conocimiento.

El **Discurso Interactivo** (D. I.) se produce en relación directa con el contexto y se organiza por referencia permanente a él, con interlocutores identificables y en tiempo y lugar

de enunciación precisos. Su forma extrema es un diálogo sobre estados o hechos presentes en el contexto enunciativo. Su objetivo es el de actuar sobre y con el co-productor del texto.

Durante las sucesivas etapas de nuestra investigación analizamos textos de manuales de Cs. Experimentales y Cs. Sociales. Se corroboró en estos textos el uso alternado de las marcas subjetivas de la primera y la tercera persona.

En los textos de Cs. Sociales, se constató una importante presencia de la primera persona, 32 %, y un 67.6 % de la tercera persona. Los textos de Cs. Experimentales ofrecieron un 48.2 % de uso de la primera persona, frente a un 44 % de la tercera persona.

El examen de la función cumplida por las marcas subjetivas en los textos arrojó que la tercera persona se emplea con función informativa (94.1 % en Cs. Experimentales y 94.8 % en Cs. Sociales) y la primera persona con la de establecer y conservar un contacto con el receptor-lector (93.5 % en Cs. Experimentales y 85.3 % en Cs. Sociales).

Los datos de esta etapa de investigación mostraron que los textos científico-didácticos de los manuales escolares de Cs. Experimentales y Cs. Sociales constituyen estructuras complejas que responden a un doble objetivo científico/didáctico. Utilizan la tercera persona para la transmisión de un saber (objetivo científico), prevaleciendo la función informativa, y la primera persona con el objeto de facilitar la aprehensión de esa información (objetivo didáctico) mediante la búsqueda y la construcción de una relación personal con el receptor, es decir, con función de contacto.

El uso de la tercera persona instala a estos textos en el D. T., ya que promueve que el objeto científico se presente como verdad autónoma, independiente de las circunstancias particulares de la situación material de enunciación (Bronckart, 1985). Por el otro lado, y simultáneamente, el uso de la primera persona los ubica en el D. I., dado que manifiesta una intención de facilitar el aprendizaje logrando una instancia de contacto o interacción con el destinatario-lector-alumno., inscribiendo al discurso en las coordenadas de un mundo interactivo y buscando actuar sobre los destinatarios-aprendientes, instaurando, al no encontrarse cara a cara, un proceso individualizado de aprendizaje (Bronckart, 1985).

Esta co-presencia y fluctuación de marcas pronominales de la primera y la tercera persona ubican a los textos científico-didácticos de las Cs. Experimentales y Sociales dentro de una categoría discursiva mixta, denominada por Bronckart como la fusión entre los tipos Teórico e Interactivo. Se trata de una clase discursiva situada a medio camino entre los enunciados que presentan unidades lingüísticas que remiten directamente a los agentes de la

interacción (D. I.) y otros de carácter explicativo, en los que las entidades lingüísticas no remiten al agente productor (D. T.).

Estas marcas contrapuestas que aparecen de manera simultánea en los textos escolares realizan una diferente “toma a cargo enunciativa”, que también colabora en la construcción de su perfil mixto.

Desde la teoría de Bronckart se entiende por “toma a cargo” la asunción de la responsabilidad del decir. En estos textos se presentan dos formas contrarias de realizar tal asunción:

a)- Los pronombres personales en primera persona plural (nosotros) y en segunda persona plural (ustedes) asumen la responsabilidad enunciativa involucrándose en el discurso.

b)- El empleo de la tercera persona implica una desvinculación de la responsabilidad enunciativa debido a que provoca la desaparición del locutor (despersonalización), implicando su no-existencia, con lo que el saber es transmitido como verdad no relativizada.

Resulta relevante destacar que, aún cuando la función predominante en estos textos sea la de contacto (propia del D. I.) los textos de los manuales escolares presentan una alta densidad informativa (María, 2000), es decir que poseen extensos espacios propios y privativos del D.T. (Salazar, 2002).

Sin embargo, y a pesar de que los textos poseen extensos espacios de D.T., la mayoría de ellos no realizan la secuencia explicativa de J. M. Adam: presentación + problematización + explicación + conclusión, se reducen generalmente a formas mínimas del orden del exponer (definición + enunciado de regla, por ejemplo), atravesadas por operaciones de carácter dialógico, que tienen por función crear tensión, hacer actuar, convencer, regular la interacción, etc. (Salazar, 2002).

Dados tales resultados de nuestra investigación y apoyados en los lineamientos teóricos sobre la comprensión lectora ya citados, ponemos en relación los textos científico-didácticos estudiados y la incrementación del modelo de situación. Esto nos lleva a preguntarnos: Al leer los fragmentos propios del D. T. Y del D. I. ¿tiene el lector que construir modelos actuales diferentes, o quizás contradictorios? ¿Ayudan las diferentes marcas de subjetividad (si demandan la construcción de modelos actuales diferentes) a la constitución de un modelo integrado? Tales marcas contrastantes, ¿posibilitan la conexión de los indicios situacionales de los diferentes modelos actuales?

Tal como explica Molinari (2002), el modelo de situación para Kinstch y Kinstch (1995) puede ser incompleto por cuatro razones: (1) el texto no aporta suficiente información,

(2) el lector no posee suficientes conocimientos sobre el tema abordado en el texto, (3) el lector no posee suficientes recursos cognitivos para el uso de esos conocimientos, (4) el objetivo del lector es sólo recordar el texto y no adquirir conocimientos.

A partir de estos aspectos incorporados por la teoría de Kinstch y Kinstch, nos preguntamos sobre el fracaso en la lectura de los textos científico-didácticos y reflexionamos que, en el caso de que el problema radique en el texto, es necesario que el lector posea los conocimientos pertinentes para lograr la construcción de un modelo de situación.

Ahora bien, el conocimiento de las características de este tipo textual, ¿constituye un conocimiento necesario para lograr la completud del modelo de situación? Las marcas subjetivas de los textos, ¿reclaman conocimientos previos con los que el lector no cuenta? El anclaje en dos tipos discursivos diferentes, ¿demanda conocimientos estratégicos que el lector no tiene? ¿Se encuentra educado estratégicamente el lector-alumno para hacer el salto constante entre dos tipos discursivos diferentes (D.T. y D.I.)?

Consideramos que estas reflexiones resultan relevantes a la hora de abordar los textos de los manuales escolares, si es que queremos lograr un mejoramiento en la comprensión que de ellos hagan tanto docentes como alumnos, mejoramiento que traerá como corolario, sin duda, una optimización del aprendizaje científico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ADAM, J. M. (1992) *Les textes: tipes et prototipes*, Paris, Nahtan.  
BENVENISTE (1997) *Problemas de lingüística general II*, Siglo XXI, Méjico.  
BORSESE, A. (1997) “El lenguaje de la química y la enseñanza de la ciencia”, *Alambique* N° 12.  
BORSESE, A. (1999) Hacer divulgación científica: una tarea muy delicada, en *Alambique* N° 21.  
BRINKER, K. (1988) *Linguistische Teztanalyse*, Berlín, E. Schmidt.  
BRONCKART, J. P. (1985) *Le fonctionnement des discours*, Delachaux &.



- BRONCKART, J. P. ; PLAZAOLA GIGER, I. (1998) La transposición didáctica. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice, en *Pratiques* N° 97-98.
- CHEVALLARD, Y. ( 1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Bs. As..
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ J. y alii (1997) “¿Qué idea se tiene de la ciencia desde los modelos didácticos?”, *Alambique* N° 12.
- GONNAND, S. (2000) “Effet de familiarité et capacités de restitution dans les narrations écrites d'enfants de 6 á 11 ans”; Tesis de doctorado; disponible en línea; [http://theses.univ-lyon2.fr/Theses2000/gonnand\\_s/these\\_front.html](http://theses.univ-lyon2.fr/Theses2000/gonnand_s/these_front.html)
- GREMIGER, C. (2000) “Interacción entre texto y paratexto en los manuales escolares de Biología”; C. D. Del *II Congreso Iberoamericano de Enseñanza en Ciencias Experimentales*. U.N.R.C.-U.N.C.-Univ. De Alcalá.
- GREMIGER, C. (2000) “La construcción de los discursos en los manuales escolares”; C.D. del *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- GREMIGER, C. (2004) Apuntes del “Seminario sobre el enfoque Comunicativo para la enseñanza de la Lengua”. U.Na.F.. Inédito.
- GREMIGER, C. y BOARÍN, B. (2000) “El paratexto en los manuales escolares”; C.D. del *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) *L'implicite*, Paris, Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) *La enunciación. La subjetividad en el lenguaje*, Hachette, Bs. As..
- LYONS, J. (1985) *Introducción a la lingüística teórica*, Teide, Barcelona.
- MARÍA P. y BOARÍN B. (2000) “Los textos científico didácticos, ¿qué son, cómo se eligen?”, *Cronía 3*, Fac. de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto,
- MARÍA P. y MARÍA B. (2000) “Discurso y saber en los manuales escolares de ciencias naturales”, C. D. Del *II Congreso Iberoamericano de Enseñanza en Ciencias Experimentales*. U.N.R.C.-U.N.C.-Univ. De Alcalá.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1995) *Tú lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998) “El proceso de recepción lectora” en MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) *Conceptos clave en la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Horsori.
- MOLINARI, G. (2002) “Représantation et acquisition de connaissances spécifiques á un domaine scientifique á partir de textes et d'illustrations: Effet de la structure du domaine, des connaissances del lecteurs, des caractéristiques du texte et de ses illustrations”, Tesis de doctorado; disponible en línea; [http://theses.univ-lyon2.fr/Theses2000/gmolinari/these\\_front.html](http://theses.univ-lyon2.fr/Theses2000/gmolinari/these_front.html)
- OTERO, J. (1990) Variables cognitivas y metacognitivas en la comprensión de los textos científicos: el papel de los esquemas y el control de la propia comprensión, en *Enseñanza de las Ciencias* N° 8.
- SALAZAR, V. C. (2002) “Estudio cuali-cuantitativo y comparativo de las marcas de subjetividad en los manuales escolares”; C.D. del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, U.N.C..
- SANMARTÍ, N. (1997) “Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias”, *Alambique* N° 12.
- SERRA ESCOROIHUELA, R. y CABALLER SANABRIA, M. J. (1987) “El profesor de ciencias también es profesor de lengua”, *Alambique* N° 12.
- SUTTON, C. (1997) “Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje”, *Alambique* N° 12.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida  
sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y  
en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

**® CiberEduca.com es una marca registrada.**

**©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado**