

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA CENTRADA EN LOS MODOS DE DECIR. APORTES PARA ABORDAR LAS DIFICULTADES DE LECTURA DE TEXTOS DISCIPLINARES EN EL NIVEL SECUNDARIO*

A DIDACTIC PROPOSAL FOR READING COMPREHENSION FOCUSED ON WAYS OF SAYING. CONTRIBUTIONS TO ADDRESS DIFFICULTIES IN READING DISCIPLINARY TEXTS AT THE SECONDARY LEVEL

CAROLINA TOSI

Universidad de Buenos Aires - Conicet
carolinatosi@gmail.com

Resumen: Es sabido que las dificultades de comprensión lectora que manifiesta el alumnado en la escuela secundaria no se limitan al plano conceptual o léxico, en los que suelen hacer hincapié los estudios más difundidos de la didáctica, sino que se vinculan sustancialmente con otros aspectos textuales, como la enunciativos, subjetivos y polifónicos. Partiendo del postulado de que las prácticas de lectura escolares pertenecen a la tradición contenidista (Hall, 2007), puesto que el objetivo que las guía es “hallar” contenidos en el texto, esto es, descubrir qué dicen los textos y no en desentrañar cómo lo dicen (Hall, 2007), el presente artículo se propone abordar la comprensión lectora haciendo foco en la materialidad discursiva de los discursos disciplinares, explorando, por un lado, las formas que construyen los sentidos y, por el otro, los recursos específicos que configuran la subjetividad y la polifonía. Sobre la base de los resultados de una encuesta exploratoria realizada a docentes de escuelas secundarias de la Ciudad y provincia de Buenos Aires (Argentina) durante 2023, y desde el marco de la polifonía y la enunciación (Ducrot, [1984] 2001; Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999 y García Negroni, 2005 y 2008), se retoma, se problematiza y se expande la noción de “estrategias de facilitamiento”, que busca motivar la reflexión lingüística respecto de los textos pedagógicos en pos de fomentar la alfabetización académica (Tosi, 2015a, 2017 y 2018). En esta oportunidad, se plantea el diseño de una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica* para la comprensión de la lectura de textos de estudio disciplinares en el entorno. A lo largo del trabajo, se muestra la relevancia de una propuesta de este tipo, cuya pretensión consiste en promover la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones discursivas cristalizadas en los procesos de comprensión lectora de las diferentes disciplinas del nivel medio, cimentando, así, un trabajo transversal que pueda ser puesto en juego en las diversas áreas del conocimiento.

Palabras claves: Propuesta pedagógica; Comprensión lectora; Nivel secundario; Discurso; Polifonía

Abstract: It is known that the reading comprehension difficulties that students manifest in secondary school are not limited to the conceptual or lexical level, on which the most widespread studies of didactics usually emphasize, but are substantially linked to other textual aspects, such as the declarative, subjective and polyphonic. Starting from the postulate that school reading practices belong to the content tradition (Hall, 2007), since the objective that guides them is to

* Este artículo se enmarca en el trabajo de investigación que la autora desarrolla en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y forma parte de los proyectos PICT 2018-01830 y FILOCyT FC19-047 que ella dirige y son financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, y el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA), respectivamente.

Cómo citar este artículo: Tosi, Carolina (2024). Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las necesidades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 101-118

Recibido: 24/05/2024, Aceptado: 08/10/2024

© Carolina Tosi



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

“find” content in the text, that is, discover what the texts say and not in unravel how they say it (Hall, 2007), this article aims to address reading comprehension by focusing on the discursive materiality of disciplinary discourses, exploring, on the one hand, the ways that construct meanings and, on the other, the resources specifics that configure subjectivity and polyphony. Based on the results of an exploratory survey carried out among secondary school teachers in the City and province of Buenos Aires (Argentina) during 2023, and from the framework of polyphony and enunciation (Ducrot, [1984] 2001; Authier-Revuz, 1984 and 1995; Maingueneau, 1999 and García Negroni, 2005 and 2008), the notion of “facilitation strategies” is taken up, problematized and expanded, which seeks to motivate linguistic reflection regarding pedagogical texts in order to foster academic literacy (Tosi, 2015a, 2017 and 2018). On this occasion, the design of a pedagogical proposal focused on the ways of saying scientific communication for the understanding of reading disciplinary study texts in virtual support is proposed. Throughout the work, the relevance of a proposal of this type is shown, whose aim is to promote metalinguistic reflection and the denaturalization of discursive formulations crystallized in the reading comprehension processes of the different disciplines of the secondary level, thus cementing, a transversal work that can be put into play in the various areas of knowledge.

Keywords: Pedagogical proposal; Reading comprehension; Secondary level; Speech; Polyphony.

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente, los materiales de estudio que circulan en la escuela secundaria son profusos y diversos: libros impresos –manuales escolares, antologías, libros de ortografía, cuadernillos de actividades, gramáticas, etc.–, recursos digitales multimodales –textos electrónicos, libros digitales, páginas web, contenidos de redes sociales, podcasts, audiolibros, etc.– y recursos audiovisuales –series, entrevistas, videos explicativos, conferencias, etc.–. Es sabido que estos tipos de discursos, que presentan características particulares vinculadas con sus áreas de experticia y sus formatos de circulación, pueden ocasionar dificultades para su abordaje en el aula y, en consecuencia, acarrear problemas de comprensión lectora en el estudiantado. Vale destacar que el grupo de investigación en el que se encuadra este trabajo¹ se ocupa de analizar la configuración discursiva en gran parte de estos materiales y diseñar propuestas pedagógicas para la transferencia educativa. Con espíritu interdisciplinario, las integrantes del equipo abordan diferentes materialidades –textos impresos, multimodales, audios y producciones audiovisuales– y géneros editoriales y mediáticos –libros de texto, series audiovisuales, efemérides, libros de divulgación científica, publicaciones de comunicación de la ciencia, etc.–, así como sus efectos de sentido y transposiciones didácticas. En el marco conceptual-analítico desarrollado en dicho equipo de investigación y sobre la base de los resultados obtenidos en investigaciones previas (Tosi, 2015a, 2016b,

1 El grupo de Investigación “Discursos e Infancias”, dirigido por Carolina Tosi, se aloja en el Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Las investigadoras que indagan estos temas son: A. Baigorri, P. Bombara, F. Bottazzi, D. Ottolenghi y M.A. Sabich, entre otras.

2017 y 2018), centrados en explorar la configuración discursiva de los libros de texto en formato impreso, en esta ocasión, el propósito reside en expandir el análisis a textos disciplinares de comunicación científica en soporte digital, que suelen utilizarse en la escuela secundaria.

Desde el marco de la polifonía y enunciación (Ducrot, [1984] 2001); Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999 y García Negroni, 2005 y 2008), y a partir de la noción de “estrategias de facilitamiento” (Tosi, 2015a, 2017 y 2018), que buscan motivar la reflexión lingüística de los textos pedagógicos en pos de la alfabetización académica de estudiantes de secundario (Tosi, 2017 y 2018), se remarca la relevancia de implementar una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir* para la comprensión de la lectura de discursos diversos y complejos –didácticos, comunicación científica, académicos, etc.–. Como ya se adelantó, en el presente artículo, se bosqueja, entonces, una propuesta pedagógica con enfoque microdiscursivo centrada en los modos de decir de los textos de estudio de comunicación científica en el entorno virtual. Un proyecto de este tipo busca promover la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones discursivas cristalizadas en los procesos de comprensión lectora de las diferentes disciplinas del nivel medio. En efecto, ayudar a los y las estudiantes en la comprensión de textos explicativo-argumentativos, poniendo el foco en la materialidad discursiva, tendría que ser preocupación de todas las materias –no solo de Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura–. Dicho de otro modo, se busca que esta propuesta sea utilizada por docentes de diferentes disciplinas como un recurso didáctico para ejecutar acciones relacionadas con la reflexión lingüística de los textos disciplinares.

La estructura adoptada es la siguiente. Primero, se desarrollan las destrezas lingüísticas en general, objeto del tema del dossier al que pertenece este artículo, y la de comprensión lectora, en particular, que se constituye como el tópico central del trabajo. En segundo lugar, se plantea la necesidad de un estudio multidisciplinar acerca de la comprensión lectora, pero, además, de poner el foco en la materialidad discursiva de los textos de estudio. En tercer lugar, el *paper* se adentra en precisiones teóricas y metodológicas sobre la reflexión lingüística en vinculación con los resultados obtenidos en una encuesta realizada a docentes

de escuela secundaria sobre comprensión lectora. En cuarto lugar, se muestran los resultados obtenidos, a través de una propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica y en el despliegue de mecanismos de “facilitamiento discursivo”, que buscan, además, incentivar la discusión. Finalmente, se ofrecen las conclusiones.

2 LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Según la bibliografía clásica, las destrezas lingüísticas básicas son cuatro y en cada una se llevan a cabo diferentes acciones: la comprensión auditiva –el sujeto se desempeña como oyente–, la expresión oral –sujeto hablante–; la comprensión lectora –sujeto lector– y la expresión escrita –sujeto escritor–.

Si bien los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en cada destreza son unidireccionales y corresponden a procesos primarios distintos (escuchar, hablar, leer y escribir), suelen estar interrelacionados en la práctica. Por ejemplo, si se participa en una red social, como Instagram, para poder escribir un comentario sobre un post primero hay que leerlo y/o escucharlo. Se ejercen, así, los roles de lector/a y/u oyente, y escritor/a. Tal como sostiene Cortés Moreno (2015), el modelo clásico de las cuatro destrezas está dotado de una gran sencillez, que lo mantiene actual para determinados objetivos didácticos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en los diversos usos de la lengua, como los que se dan en situaciones áulicas, que son las que hace hincapié este artículo, las destrezas convergen y tensionan los aprendizajes. Dicho esto, este artículo se ocupa de indagar las dificultades de la comprensión lectora, pero advirtiendo que entrarán otras destrezas en juego según cada caso.

De acuerdo con Martínez Ezquerro (2020), las microhabilidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora son:

1. Leer en voz alta con fluidez y entonación adecuada.
2. Leer en silencio valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
3. Utilizar la lectura para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

4. Comprender cuál es la estructura y las ideas principales y secundarias.
5. Interpretar el significado, propósito e información específica.
6. Seleccionar textos en diferentes soportes para recoger información y ampliar conocimientos.

Martínez Esquerro (2020) agrega que la destreza en comprensión lectora propicia estrategias que posibilitan el conocimiento en sentido amplio, el saber lingüístico y la consideración de la lectura para compartir (Martínez Esquerro, 2020). En esta definición, cabe destacar el concepto de “saber lingüístico”: sin dudas, en muchos enfoques queda soslayada la relevancia que el saber y la reflexión sobre la lengua tienen respecto del proceso de comprensión. Como ya se mencionó, la propuesta aquí bosquejada hace foco justamente en abordar la comprensión lectora atendiendo a los modos de decir.

3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son profusos y conocidos los problemas de comprensión lectora que manifiesta el estudiantado en los diferentes niveles educativos en los países de habla hispana. En el caso argentino, por ejemplo, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Unesco² señalan que el 46% de estudiantes de tercer grado de la escuela primaria no alcanza el nivel mínimo de lectura. Las dificultades parecen ser mayores en la educación secundaria, ya que, de acuerdo con los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)³ 2018, los últimos difundidos, el 52,1% no alcanza el nivel mínimo en lectura. De este modo, y según la prueba Aprender 2021⁴, Lengua es la materia

2 El ERCE 2019 es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe y se aplicó desde mayo de 2019 en 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Dillon, 2023).

3 El informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe PISA es un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico en lectura (Dillon, 2023).

4 El Ministerio de Educación de la Nación de la Argentina, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE), realizó a fines de 2021 una evaluación estandarizada de Lengua y Matemática, denominada Aprender 2021. Este operativo se implementó de forma censal en sexto grado de las 23.000 escuelas primarias del país (Dillon, 2023).

en la que más habrían retrocedido el alumnado de primaria tras la pandemia de Covid-19 (2020-2021).

Las razones que explican las dificultades de comprensión lectora son múltiples y complejas y dependen del enfoque teórico que se adopte. Por un lado, un amplio grupo de especialistas afirman que los problemas se ubican en el enfoque adoptado en los procesos de alfabetización. En este sentido, Borzone (en Dillon, 2023) advierte que el método global o constructivista, que se adoptó en la Argentina en los 90 –ya descartado por el resto de los países en el mundo en los 60– es el gran responsable del fracaso escolar, debido que hace hincapié en la construcción del aprendizaje por parte del estudiantado y no tanto en una enseñanza sistemática a cargo del cuerpo docente. Borzone sostiene: “Si un chico no puede leer ni escribir, no puede aprender ningún contenido” (en Dillon, 2023, en línea). En una línea similar, Salvarezza (en Dillon, 2023) coincide en que es necesario garantizar una sólida alfabetización temprana, trabajando con métodos estructurados y sistemáticos. De este modo, pone el foco en la enseñanza explícita de la decodificación: “enseñar las letras y los sonidos que representan, y practicar la lectura en clase desde el comienzo de primer grado” (Salvarezza en Dillon, 2023, en línea).

Por otro lado, desde las ciencias cognitivas y la psicolingüística, Abusamra e Yves (2012) y Abusamra, Chimenti, y Tiscornia (2021) disienten de la idea de que el aprendizaje de la decodificación garantice el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que existen muchos factores que pueden estar afectando la comprensión. Según su perspectiva, es importante revertir la falsa creencia, impuesta durante largo tiempo, que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas y decodificación de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto con la lectura comprensiva de textos:

En el pasado, y desde una visión tradicional, maestros y educadores consideraban finalizado el aprendizaje de la lectura cuando el alumno demostraba leer correcta y fluidamente un texto en voz alta. También desde la psicología se priorizó, por muchos años, la lectura en voz alta con sus distintas etapas de aprendizaje (Frith, 1985) y las posibles dificultades de decodificación (Abusamra e Yves, 2012, p. 1).

Por el contrario, las investigaciones por más de tres décadas en psicología y psicolingüística han mostrado la diferencia entre el componente de decodifica-

ción (lectura en voz alta) y la comprensión de textos. En efecto, como explican Abusamra e Yves (2012), la distinción entre dichos componentes no solamente implica aspectos cognitivos heterogéneos, sino que también supone objetivos y recursos de intervención diferenciales; así:

La comprensión de un texto implica un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc. (Abusamra e Yves, 2012: p. 1)

De acuerdo con tal perspectiva, un trabajo interdisciplinario —a partir de la labor conjunta de diferentes disciplinas lingüísticas, como la psicolingüística, la neurolingüística y la neuropsicología— permite acceder a una interpretación del asunto planteado. Vale destacar, asimismo, los valiosos y profusos aportes de Cassany (2005 y 2006), quien, desde una perspectiva sociocultural, ha sentado las bases teóricas y metodológicas para concebir y desarrollar una propuesta de comprensión crítica plural en la escuela secundaria, que abarque la multilectura, la multidisciplinariedad y la lectura en pantalla. Así, Cassany (2005) identifica como competencias receptoras críticas las de: 1) situar en el contexto sociocultural de partida; 2) reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto; 3) calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada. En este punto, con vistas a contribuir al abordaje multidisciplinario y al enfoque de la comprensión crítica plural, en lo que sigue, se busca ofrecer, desde el análisis del discurso en general y en el marco de la enunciación en particular, un aporte para la comprensión del texto, con foco en los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos.

4 MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

4.1 *Diseño curricular y saber lingüístico*

El marco propuesto para la presente investigación lo conforman la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot ([1984] 2001). Esta teoría, gestada los años ochenta, retoma los trabajos pioneros acerca de la enunciación llevados a cabo por Benveniste (1965), quien aborda las marcas de subjetividad en el discurso, y los de Bajtín (1982), quien propone las categorías de dialogismo y polifonía.

Por su parte, la polifonía enunciativa considera los discursos como un complejo construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista que se pone de manifiesto de diferentes formas y a través de determinados aspectos microdiscursivos y modos de decir (Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999; García Negroni, 2005 y 2008; Hall, 2007; Tosi, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017, 2018, 2020, 2023a y 2023b, etc.).

Respecto de la relevancia de promover una propuesta de comprensión lectora con foco en los aspectos microdiscursivos, es necesario mencionar que los actuales lineamientos curriculares de diversos países hispanohablantes apuntan a la reflexión sobre el lenguaje. Por ejemplo, en el caso argentino, la reflexión metalingüística se vincula con el aprendizaje de cuestiones sobre la gramática, de la normativa y de los textos en desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. Ahora bien:

más allá de las situaciones en que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, los momentos de trabajo en que nos concentramos en determinados contenidos específicos de la lengua constituyen una herramienta muy importante para los chicos: les permiten ampliar su conocimiento y desarrollar su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 171).

Según plantean los diseños curriculares, en las situaciones de reflexión lingüística, el estudiantado, partiendo de ese conocimiento intuitivo, puede llegar paulatinamente a construir un saber consciente y reflexivo a partir de la curiosidad, que es justamente lo que impulsa el trabajo. Esto implica: “Cuestionar lo obvio, problematizar los usos cotidianos, preguntarse acerca de por qué se usa una forma y no otra, explorar, comparar, sustituir, deducir, entre otras, son acciones que los chicos realizan para aprender y comprender el lenguaje” (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 171).

A pesar de las buenas intenciones de los diseños curriculares, la comprensión lectora presenta muchas dificultades para los y las estudiantes, tal como demostraron los resultados de las evaluaciones mencionadas en 2. Pero quienes enseñan ¿qué detectan como problemático en torno a la comprensión lectora? Para averiguarlo, se diseñó y se puso en ejecución una encuesta destinada a do-

centes de escuela secundaria en la provincia y Ciudad de Buenos Aires, según se verá a continuación.

4.2 *La perspectiva docente*

Durante 2023, se realizó una encuesta exploratoria a docentes de escuela media para averiguar cuáles son sus apreciaciones sobre las dificultades de comprensión lectora en sus estudiantes. Como se sabe, la encuesta constituye un instrumento relevante en el estudio de las relaciones sociales, pues permite conocer el comportamiento de diferentes grupos sociales (Falcón, Pertile y Ponce, 2019); en nuestro caso, dentro de los ámbitos de enseñanza. En cuanto a la finalidad de estas encuestas, se buscaba tener un primer acercamiento al fenómeno estudiado para identificar las dimensiones del problema, y establecer hipótesis y alternativas de trabajo (Falcón, Pertile y Ponce, 2019). Las encuestas fueron enviadas por correo electrónico a docentes de Prácticas del Lenguaje y materias afines de escuelas medias estatales y privadas de la provincia y Ciudad de Buenos Aires. Dicha exploración retoma los resultados de una investigación previa en la que se analizaron los mecanismos microdiscursivos de los libros de texto de secundario de diferentes disciplinas (Tosi, 2018)⁵. Si bien la encuesta abarcó varios temas⁶, aquí se exponen tres características –las más significativas y las que revisten mayor ocurrencia en la muestra– relacionadas con la comprensión lectora, que fueron identificadas como conflictivas o problemáticas por el cuerpo docente:

- 1) Falta de conocimientos sólidos de sus estudiantes sobre clases de palabras, gramática y construcciones sintácticas.
- 2) Ausencia de un repertorio de consignas y proyectos para abordar la gramática desde una perspectiva del uso.
- 3) Falta de trabajo de comprensión lectora en otras materias que no sean de Prácticas del Lenguaje o Lengua.

5 Allí se indaga en qué medida la formulación lingüística de los libros escolares incide en el acceso a la lectura especializada (Tosi, 2017) y cuáles resultan ser las relaciones entre estas dificultades y la configuración discursiva de los libros de texto.

6 Debido a las limitaciones de espacio del presente artículo, no es factible explicitar con mayor profundidad el instrumento metodológico aplicado. Por eso se decidió, destacar los resultados relacionados con el objeto de interés de este estudio.

Respecto de 1, las personas encuestadas destacan la falta de conocimientos previos que subyacen al proceso de comprensión lectora en diferentes niveles, especialmente el gramatical. En este punto cabe destacar que, en la actualidad, la gramática ha quedado relegada a un espacio subsidiario de la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, los libros de texto argentinos suelen darle un tratamiento aislado a la gramática, al ubicarlo en un apéndice o anexo al final del libro, o en plaquetas paratextuales (Tosi, 2018). Este tratamiento periférico suele replicarse en las aulas. Por otra parte, hay que tener en cuenta que específicamente, en la Argentina, los últimos años de la secundaria (cuarto a sexto) no disponen de un espacio curricular que trabaje la gramática y por, ende, la reflexión metalingüística.

Con relación a 2, el cuerpo docente ha coincidido en que la enseñanza de la lectura se centra en el diseño de consignas, tareas y proyectos que abordan los conceptos disciplinares. Destacan que existe una escasez en la orientación en actividades —en la formación docente, libros de textos, materiales curriculares o institucionales— que trabajen la comprensión lectora en sí, atendiendo a la complejidad discursiva de cada campo disciplinar. Debe tenerse en cuenta que las prácticas de lectura de la escuela forman parte de la tradición contenidista (Hall, 2007), puesto que el objetivo que las guía es “rastrear” contenidos en el texto. Según explica Hall (2007, p. 13), las prácticas de lectura contenidistas se abocan a descubrir “lo que los textos dicen” y no atienden a “los modos de decir con los cuales se construye el conocimiento” (Hall, 2007, p. 13). Dicho de otro modo, la comprensión lectora en la escuela secundaria suele enfocarse en describir los conceptos disciplinares y no en desentrañar la complejidad de la materialidad discursiva de los textos disciplinares. En cambio, desde la perspectiva aquí trazada, el interés se coloca en interpretar los textos haciendo foco en los modos de decir: en cómo el texto se configura y construye los sentidos, específicamente haciendo hincapié en los recursos que configuran subjetividad y polifonía.

En referencia a 3, las personas informantes han indicado que el trabajo con la comprensión de textos suele limitarse al área de Lengua. No obstante, se trata, claro, de un proceso transversal a todas las disciplinas. Por este motivo, la propuesta didáctica que se presenta a continuación se aplica a un texto de Educa-

ción Tecnológica y Digital. Lo esperable es que en todas las disciplinas se pudiera aplicar una propuesta de lectura centrada en los modos de decir disciplinar.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN LOS MODOS DE DECIR

Como exponen diversas investigaciones (Hall, 2007; Hall y Marin, 2002, 2003 y 2011; Carlino, 2005; Desinano, 2009 y Tosi, 2015a, 2017 y 2018, entre otras), los problemas de comprensión que manifiesta el estudiantado no se restringe a meras dificultades conceptuales, léxicas o textuales, sino que son producto de un conjunto de causas complejas (Abusamra e Yves, 2012 y Abusamra, Chimenti, y Tiscornia, 2021), y entre ellas se encuentran ciertos aspectos enunciativos, subjetivos y polifónicos de los textos, que gran cantidad de pesquisas suelen desestimar o, al menos, no advierten sobre su importancia.

En vinculación con la línea de análisis que da cuenta de que los problemas de comprensión y escritura que manifiesta el alumnado responde a la falta de desarrollo temprano de las habilidades letradas vinculadas con los textos de estudio (Hall y Marin, 2002, 2003 y 2011), en investigaciones previas se ha demostrado que los libros de texto no contribuyen necesariamente a introducir al alumnado en el ámbito lingüístico-discursivo disciplinar, y que las prácticas pedagógicas distan de ese objetivo (Tosi, 2015a, 2017 y 2018). En este sentido, los problemas de comprensión advertidos podrían hallar una explicación en las características de los textos de primaria y secundaria –libros de texto, manuales escolares, etc.–, dadas especialmente a través de los mecanismos de “simplificación”, como ciertos “modos de decir pedagógicos” (Tosi, 2015a y 2017) y el silenciamiento de rasgos argumentativos complejos⁷.

En vistas a ello, la propuesta didáctica que se despliega aquí se cimenta a partir de estrategias de “facilitamiento” (Tosi, 2017 y 2018), pero que preten-

7 Algunos de estos procedimientos –las comillas didácticas, la espacialización del saber, la construcción de definiciones, etc.– apuntan especialmente a auxiliar al lector lego en la comprensión de un texto que puede presentar cierta complejidad. En otros, la simplificación se establece principalmente como un dispositivo que busca atenuar las propiedades de subjetividad, alteridad y argumentatividad propias de la exposición, como por ejemplo evitar la inclusión explícita de discurso ajeno. Para profundizar sobre los modos de decir pedagógicos, ver Tosi (2015a, 2016b, 2017 y 2018).

den expandirse en pos de la aplicación a otros tipos de textos, no solo los pedagógicos, sino los de comunicación científica y académicos de diferentes áreas disciplinares y en diversos soportes, según ya se mencionó. Entonces, la idea general de la propuesta consiste en abordar diferentes modos de decir, no solo los pedagógicos, sino los de comunicación científica y académicos, atendiendo a las particularidades de sus soportes.

Téngase en cuenta que esta propuesta didáctica funciona a modo de ejemplo e invitación con el fin de que los y las docentes puedan crear sus propias consignas en tanto “artesanías didácticas”, es decir, objetos didácticos que se prueban, ensayan, modifican y transforman en la práctica a partir de lo que requiere el contexto en terreno (Sardi, 2012).

Para el diseño de la propuesta que se desarrolla a continuación, se parte de un texto de Educación Tecnológica y Digital, extraído del portal Educar, una página web de acceso libre y gratuito del Estado Nacional Argentino. Se trata de un texto que podríamos caracterizar como de “comunicación de la ciencia”, un género discursivo de abordaje muy habitual en la escuela. El texto en cuestión, “¿Para qué necesitamos algoritmos”, despliega diferentes modos de decir propios de la comunicación científica: la construcción personalizada del locutor y destinatario (uso de primera persona del plural), la inclusión de voces ajenas (discurso indirecto) y el uso de tipografía especial (negritas y subrayado color), entre otros (Tosi, 2015b, 2016^a y 2023b)⁸. Tales recursos configuran una dimensión discursiva subjetiva y polifónica explícita que difiere, en varios aspectos, de la representación monódica, objetiva y neutra, prototípica del texto escolar, a la que ya se ha aludido –ver nota 8–. Asimismo, el texto presenta recursos de la materialidad digital (Tosi, 2023a), como la referencia interdiscursiva de conceptos a través de hipervínculos, señalados en color y subrayados que, al cliquearlos, conducen a otros textos virtuales. Si las palabras destacadas en negrita (evolución cultural, inteligencia colectiva o nuevos algoritmos) funcionan para el público lego como indicadores de conceptos disciplinares nodales, las nociones con hi-

8 Para ampliar sobre las características discursivas de la divulgación o comunicación científica destinada al público infantil y juvenil, consultar Tosi (2015b, 2016a y 2023b). Cabe recalcar que algunos de estos rasgos los comparte con el discurso pedagógico y académico, y otros son exclusivos o poseen una funcionalidad diferente en los textos de comunicación de la ciencia.

pervínculos (símbolo, algoritmos o Pierre Lévy) exponen la dimensión dialógica y polifónica al materializar conexiones con discursos previos. En este sentido, puede afirmarse que el subrayado color de hipervínculos es también una forma de heterogeneidad mostrada marcada (Authier-Revuz, 1984) –como es el caso de la tipografía negrita–, pues vehiculiza un comentario del locutor sobre el texto, ya que se expone y evidencia una relación entre discursos.

¿Para qué necesitamos algoritmos?

Una forma de procesar la información es «codificarla» en algoritmos. Estas creaciones sirven también para interpretar gran cantidad de datos (big data) y expandir la inteligencia colectiva. Todo lo que hacemos en internet modifica la estructura de las relaciones entre los datos y transforma la memoria colectiva, lo que nos convierte a cada uno de nosotros en “programadores”.

Los seres humanos tenemos una habilidad muy especial, que es la de manipular símbolos. Y a lo largo de nuestra historia, cada mejora en esa habilidad ha producido cambios muy significativos a nivel económico, social, político, religioso, científico y educativo. Esos cambios, que trazan una **evolución cultural**, van desde los rituales y narrativas primigenios, la invención de la escritura, la creación de alfabetos y sistemas numéricos, la fabricación de un artefacto como la imprenta hasta arribar a la automatización de la reproducción en la difusión de símbolos.

Todos esos pasos aumentaron la posibilidad de almacenamiento de nuestra memoria, la expandieron, incrementaron la **inteligencia colectiva** y subieron un nivel en la escala evolutiva cultural

En ese sentido, la propuesta del filósofo e investigador Pierre Lévy se aleja de la inteligencia artificial. La suya es una perspectiva completamente distinta: para él no se trata de crear máquinas inteligentes o más inteligentes que los humanos, sino de hacer a los humanos más inteligentes. Cada nivel de complejidad implica un tipo de conocimiento emergente nuevo y más poderoso, en el que todos los procesos cognitivos están aumentados. El último paso, es decir, aquel hacia el cual tendemos, sería el conocimiento algorítmico.

Según Lévy, nos encontramos situados en el comienzo de otro gran cambio antropológico porque toda la información (los símbolos en diferentes arreglos y combinaciones) ahora se puede distribuir masivamente en el ámbito digital y, lo más importante, estamos desarrollando sistemas simbólicos innovadores e infraestructuras especializadas para montar **nuevos algoritmos**.

<https://www.educ.ar/recursos/132049/para-que-necesitamos-algoritmos> (fragmento).

De más está decir que hay diversas formas de abordar el texto, desde las que proponen Abusamra, Chimenti, y Tiscornia (2021), hasta las técnicas didácticas para enseñar a comprender críticamente de Cassany (2005), solo para mencionar dos casos. A continuación, se exhiben, a modo de muestra, algunas actividades –se seleccionaron diez, ateniendo a la extensión acotada exigida para este artículo–, diseñadas a modo de mecanismos de facilitamiento discursivo

para propiciar una mayor comprensión respecto de la materialidad del texto, y hacer foco en su dimensión subjetiva y polifónica, que pueden sumarse o complementar otras propuestas. Por ejemplo, es posible preparar una lectura a través del diseño de tareas (prelecturas, relecturas y poslecturas), que plantea Cassany (2005 y 2006) –solo por mencionar un caso–, e implementar, asimismo, algunos mecanismos de facilitamiento. Se deja en claro que las posibilidades en la formulación de las actividades son profusas y dependerán de cada situación de enseñanza.

1. ¿Por qué se usan las comillas en el primer párrafo? ¿Qué valor les dan las comillas a esas palabras dentro del texto?
2. ¿Cuáles son los referentes del “nosotros/as” que construye el texto? ¿A quiénes se refiere? ¿Qué otras formas lingüísticas podrían usarse para que el texto parezca más objetivo? Elijan las opciones, según corresponda.

Tercera persona

Pronombre se

Pronombre yo

Pronombre vos

Pronombre tú

Pronombre ustedes

3. ¿Por qué están marcadas algunas palabras en negrita? ¿Señalarían otras? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. ¿Por qué otras palabras están azul y subrayadas? ¿Qué información aporta esta marcación? ¿Adónde conducen? ¿Los/las ayuda a entender mejor lo que están leyendo? ¿La consultan?
5. ¿Cuál es la función de las expresiones entre paréntesis? ¿Los/las ayudan? ¿Qué pasa si se sacan?
6. ¿Qué tipo de palabra es “propuesta” (tercer párrafo)? ¿Quién es el que propone? ¿En qué consiste la propuesta? ¿Qué expresión o frase los ayuda a entender que esta propuesta se opone a otra?
7. Anoten qué dos perspectivas contrapuestas aparecen en el texto y expliquen cada una.
8. ¿De qué modos se introduce la voz de Lévy? ¿Para qué se lo cita?

9. Si quisieran colocar una cita que apoye la perspectiva de la inteligencia artificial, ¿a qué autor, teoría, o grupo recurrirían? ¿Cómo la incorporarían?
10. Con sus palabras, escriban un texto compuesto solo por un párrafo que responda la pregunta en cuestión: ¿Para qué necesitamos algoritmos?

Según se observa, estas consignas buscan explorar la configuración subjetiva y polifónica del texto de comunicación científica y constituyen una herramienta para promover la reflexión metalingüística en la cultura escrita especializada en formato virtual: modos de citar (Authier-Revuz, 1984 y 1995, García Negroni, 2005 y 2008 y Tosi, 2015b y 2016a), valor de las nominalizaciones (Hall y Marin, 2002 y 2003 y Tosi, 2018), mecanismos de intertextualidad y polifonía virtual a través de los hipervínculos (Tosi, 2020 y 2023a), formas de heterogeneidad mostrada marcada, como comillas, bastardillas, usos de negritas y de subrayado color para hipervínculos (Authier-Revuz, 1984 y 1995 y Tosi 2015b, 2016a, 2017, 2018 y 2023b), expresiones personalizadas y despersonalizadas para la construcción del locutor (García Negroni, 2005 y 2008 y Tosi 2015b y 2016a), entre otros mecanismos.

En suma, una propuesta didáctica con mecanismos de facilitamiento para promover la reflexión lingüística guiada intentan cimentar el abordaje de la materialidad discursiva en soporte virtual, el posible –y alternativo– establecimiento de vinculaciones con otros saberes y niveles lingüísticos, como los conocimientos semánticos, sintácticos y gramaticales. La pretensión de esta propuesta es que el abordaje de la comprensión lectora trascienda la finalidad contenidista y que se sume a un trabajo inter y multidisciplinar, en tanto proyecto que atravesase y abarque las diferentes materias y que pueda ser tratado en diversos espacios curriculares.

6 CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, se expuso que las dificultades de comprensión de estudiantes de secundario no se limitan al plano conceptual, léxico o textual en los que suelen hacer hincapié los estudios más difundidos del campo, sino que

se vinculan sustancialmente con otras dimensiones, y entre ellas se destacan los aspectos enunciativos, subjetivos y polifónicos de los textos. En tal sentido, el presente artículo constituye una propuesta teórica-metodológica para aplicar en el aula de secundaria. Con un espíritu transversal a todas las disciplinas y el interés puesto en la materialidad discursiva y el entramado polifónico del texto –en este caso en soporte virtual–, se señala que una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica* favorece formas de reflexión lingüística y así puede ofrecer una respuesta a los problemas de comprensión lectora.

Por todo lo dicho, se considera relevante sumar al trabajo diario de abordaje de los textos una serie de actividades que se centre en el despliegue de mecanismos de facilitamiento discursivo que, sin dudas, ayudarán a mejorar la comprensión lectora. Efectivamente, la naturaleza de una propuesta pedagógica centrada en los modos del decir puede profundizar saberes lingüísticos, propiciar vinculaciones con conocimientos gramaticales y potenciar la reflexión sobre la materialidad de los textos disciplinares, que suelen quedar soslayadas en las prácticas escolares.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Chimenti, M. y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Abusamra, V. e Yves, J. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), pp. i-iv.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s), *Langages* 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1965). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2005). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de guarda*, 2, 100-112.
- Cortés Moreno, M. (2015). Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 15(18), 45-62.

- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Homo Sapiens.
- Dillon, A. (5 de mayo de 2023). Comprensión lectora: ¿qué se puede hacer desde el aula y la política para mejorar? *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2023/05/07/comprencion-lectora-que-se-puede-hacer-desde-el-aula-y-la-politica-para-mejorar/>
- Ducrot, O. (1984/ 2001). *El decir y lo dicho*. Paidós.
- Falcón, V., Pertile, V. y Ponce, B. (2019). La encuesta como instrumento de recolección de datos sociales: Resultados diagnóstico para la intervención en el Barrio Paloma de la Paz (La Olla) - ciudad de Corrientes (2017-2018). *XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública*. Actas, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13544/ev.13544.pdf
- García Negroni, M. M. (2005). Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa. *RASAL Lingüística*, (1), 11-24.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Hall, B. (2007). La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ*, 2(7), 79-105.
- Hall, B. y Marín, M. (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. *Actas del Congreso Internacional La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Hall, B. y Marín, M. (2003). Los puntos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida* 24 (1), 1-25.
- Hall, B. y Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 102-132). Editoras del Calderón.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. En Ruth Amossy (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Delachaux et Niestlé, 75-102.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum* 34, 107-123. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16736>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos 4*. Cuadernillos en el aula.
- Sardi, V. (2012), “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura”, *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2921/4247>.
- Tosi, C. (2015a). Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>
- Tosi, C. (2015b). Mitos y certezas en el discurso de la divulgación científica para chicos. Un análisis sobre la posición ante la doxa y la reinterpretación de topoi. En M.M. García Negroni (coord.). *Suje-to(s), alteridad y polifonía*. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso (pp. 121-154). Ampersand.

- Tosi, C. (2016a). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de Hoje*, Vol. 51; Nº. 1, 109-118.
- Tosi, C. (2016b). La voz de la mujer en los libros de texto argentinos: ausencias y discursos evocados. En T. Fernández Ulloa y J. Schmidt Morazzani (Eds.) *Images of Women in Hispanic Culture* (pp. 289-314). Cambridge Scholars Publishing.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, n.3, 334-356. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital, Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 25, 127-143 DOI: <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Tosi, C. (2023a). Aprender lingüística a través de Tiktok. Abordaje sobre los «recursos polifónicos multimodales» en la comunicación pública de las ciencias del lenguaje. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*, 26(2). <https://doi.org/10.25115/oralia.v26i2>
- Tosi, C. (2023b). Las expresiones entrecomilladas como posicionamientos subjetivos de respuesta en la explicación de conceptos. Un abordaje en torno al discurso de la comunicación científica destinada a las infancias a partir del EDAP. En M.M. García Negroni (coord.) *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (pp. 249-274). Prometeo.