



La comprensión no es enseñar donde va la coma

Understanding is not teaching where the comma goes

Fecha de recepción:
12/01/2019
Fecha de aceptación:
23/08/2019

Graciela Iturrioz

Universidad Nacional de La Patagonia San Juan Bosco,
Argentina
mgiturrioz@gmail.com

Palabras clave:

comprensión
textual,
enseñanza,
aprendizaje,
universidad,
memoria.

Keywords:

*understanding,
textual, learning,
university, memory.*

Resumen

La comprensión textual es siempre un área de inquietud, mucho más en la del ámbito del aprendizaje universitario; no solo porque la lectura comprensiva es una herramienta básica para el estudio, sino porque representa un lugar de reconocimiento de los códigos discursivos propios del ámbito académico. Por ello, es que resulta imprescindible analizar en este proceso las múltiples dimensiones que interjuegan en las prácticas, entre las que ocupan un lugar propio las demandas del quehacer universitario.

En la dimensión cognitiva, la memoria es la actividad de mayor relevancia en tanto que antepone saberes previos al texto que se lee, que van desde procedimientos automatizados a esquemas textuales que organizan previamente el texto por ejemplo, en cuanto a su género. En la dimensión textual se analiza la vigencia de estos géneros, y en particular algunos trazos acerca del texto argumentativo por su uso frecuente en la educación universitaria. Y en la dimensión contextual se alude a los “rigores” propios de la lectura universitaria, en tanto que demanda el reconocimiento de ciertas claves para emprenderla en sus aulas.

Asumir esta complejidad permitirá asumir que leer en la



Universidad, lejos de lo que frecuentemente se hace, no es solamente enseñar donde va la coma.

In the cognitive dimension, memory is the most relevant activity insofar as it puts before previous knowledge to the text that is read, ranging from automated procedures to textual schemes that previously organize the text, for example, in terms of its gender. In the textual dimension, the validity of these genres is analyzed, and in particular some traces about the argumentative text for its frequent use in university education. And in the contextual dimension, it refers to the “rigors” of the university reading, as it demands the recognition of certain keys to undertake it in their classrooms. Recognizing this complexity will allow us to assume that reading at the University, far from what is often done, is not just teaching where the comma goes.

A modo de entrada

La complejidad que entraña la comprensión textual, en cualquier nivel educativo, implica pensar en diversos componentes que se ponen en juego y que, por tanto, requieren del análisis de varias disciplinas y ciencias. El objeto de este trabajo es reconocer esa polisemia y desde ahí, expresar la necesidad de la constitución de equipos multidisciplinarios a la hora de enseñarlo como objeto de estudio en instituciones universitarias.

La faz cognitiva

Es común decir que cuando emprendemos la lectura de un texto, cualquiera sea, lo hacemos desde nuestros saberes previos. Esto es, aun cuando estemos ante el texto más complejo o desconocido para el acervo

común, algún conocimiento o experiencia evocamos. Y ello sucede porque no es el lector una tabla rasa en la que se “graban” los nuevos saberes, sino que, de modo contrario, es un activo productor de conocimientos que se tejen entre lo que tiene como experiencia o saber y lo nuevo que se integra. En este proceso de integración entre los saberes nuevos y los disponibles, participan diversas actividades cognitivas, que son responsables de procesar la información y contribuir en que la misma se transforme en conocimiento. Desarrollaremos aquí algunas de ellas, cuya puesta en actividad evidencia esa especie de “explosión cognitiva” que opera en nuestra mente cuando estamos ante un texto. La más destacada de ellas, sin duda alguna, es la memoria.

La memoria es una de las actividades cognitivas más importantes del quehacer humano a la hora de construir conocimientos. Lejos de entenderse como un depósito, es responsable de favorecer la integración de nuevos saberes a nuestro acervo, como también de recordar o reconocer. Es extensa la producción de conocimientos en la agenda cognitiva respecto de la memoria y no es interés de este trabajo desarrollarla analíticamente, por lo que, sin dejar de reconocer ese vasto legado, se mencionarán algunos rasgos de esta actividad y su casi constitutiva intervención en la comprensión textual.

Desde la década del 70, aunque claramente con antecedentes importantes en tiempos anteriores, la memoria se constituyó en un objeto de estudio destacado en la agenda cognitiva. En 1968, Richard Atkinson y Richard Shiffrin Ruiz Vargas (1991) explicaron el funcionamiento de la memoria humana a través del denominado “modelo multialmacén” que reconoció tres almacenes de memoria que denominó la memoria sensorial, a corto plazo y a largo plazo. La primera, que recoge la información proveniente del medio, la segunda que la procesa y procura su relación con los saberes previos disponibles en la tercera, la memoria a largo plazo. Este modelo, si bien aportó a la descripción, dejó un aspecto crítico que estuvo no solamente en la atribución de “almacén” a cada sistema, sino en la asignación de una escasa capacidad — y de ahí su nombre — de la memoria a corto plazo. Lugar desde el cual se explicó la pérdida de información y el olvido.

En la misma década y en un intento de abonar sobre las potencialidades más que los límites de esta memoria a corto plazo, Alan Baddeley (1999) ha expresado reconocer el carácter “operativo” de la misma, esto es, su importante papel en el procesamiento de la información entrante, y por tanto la denominar “memoria de trabajo” o “memoria operativa”. En esta acepción, es concebida como una especie de “brazo de trabajo” que procesa la información que ingresa a nuestro sistema, evalúa su densidad, la simplifica en etiquetas que la comprimen y relacionan con saberes anteriores y decide si se queda con ella, o, por diferentes razones, la elimina. Si trasladamos esta acepción al aprendizaje escolar, es dable observar el olvido ante contenidos que se enseñan pero que no se aprenden por ser poco relevantes para el estudiante, o ser de tanta densidad informativa que la memoria no puede procesarlos y por tanto, los descarta. De lo que se desprende la concepción de que estamos ante una potente actividad, en tanto que amasa y moldea la información para convertirla en conocimiento (Pozo, J.I., 2001).

Desde lo antedicho, comprender un texto es un acto de memoria. En tanto no hay texto que pueda ingresar a nuestro acervo cognitivo si la memoria y su trabajo intenso, de acuerdo a lo antes descrito, no lo permite, ya sea porque lo que leemos es muy denso o tiene poca importancia. No es posible entonces estudiar el proceso de comprensión textual sin analizar las mejores formas para que la memoria no vete al texto, indicándole que su puerta está cerrada si el mensaje no es relevante. Por lo que, aun cuando el estudiante sepa dónde va la coma, no comprenderá jamás un texto.

En la misma línea de análisis respecto del papel activo de la memoria, Endel Tulving y sus seguidores (Ruiz Vargas, 1991) entre los años 75 y 80, se refirieron a los tipos de memoria semántica y episódica. Estas contribuciones, no solamente impactaron en el ámbito del desarrollo de la memoria humana sino también estrecharon lazos con la perspectiva lingüística, que por esos tiempos y más adelante también, discutía entre una acepción centralista según la cual el procesamiento lingüístico acontece en un módulo específico con sus propias reglas de funcionamiento o se ve atravesado y connotado por el funcionamiento general del sistema

cognitivo. Sobre este aspecto nos explayaremos luego. A los efectos de demostrar que la comprensión textual no depende de la coma, este nuevo hito en los estudios cognitivos de la memoria, contribuyó con aportes relacionados con la construcción de modelos y esquemas que los lectores aplican a los textos cuando emprenden su lectura, que esta memoria semántica se encarga de producir y mediante la cual vamos construyendo “modelos del mundo”.

Como antes se decía, el lector, en tanto sujeto, es un selector activo de la información que el medio le ofrece. Desde esa condición, no solamente decide qué toma y que no, sino también que interpretaciones realiza desde sus modelos y esquemas mentales disponibles. Un modelo es una especie de fotografía mental de determinada situación, por ejemplo, del recorrido de nuestra casa, mientras que un esquema es una especie de guía mental general de cómo son las cosas y acontecen los hechos. Por ejemplo, cómo desempeñarnos en un restaurant mientras que un modelo es la forma de hacerlo en una ocasión y lugar especiales. Según Frederick Barlett, un esquema permite asignar significado a los conocimientos en tanto y en cuanto puedan relacionarse con conocimientos que el sujeto ya posee (Ruiz Vargas, op. cit).

La actuación de los esquemas de conocimiento es un aspecto muy importante en la comprensión textual, porque como antes se decía, el sujeto interpreta la información nueva desde esquemas disponibles, que para el caso que estudiamos aluden al género académico o al tipo de bibliografía destacada en las asignaturas de una carrera universitaria. En tal sentido, los esquemas textuales o macroestructura en términos de Teun van Dijk (1978) actúan extensamente en la interpretación que hacemos de los mensajes. Esquemas que provienen de la construcción cognitiva de memoria semántica a la que se refirió Tulving hace ya mucho tiempo. Por ello, una vez más, no resulta posible pensar que el estudio y promoción de la comprensión textual, mucho más en ámbitos de estudio universitario, puede prescindir de considerar la dinámica de nuestra memoria. Perspectiva desconocida o menos considerada por sobre la tendencia a pensar solo en el lugar de la coma.

Sin salir del plano psicológico, hemos de reconocer también dos

modelos explicativos respecto de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Para Mercedes Belinchón, José Manuel Igoa, Ángel Rivière (1998), existen dos modelos explicativos al respecto: el modelo autónomo y el modelo interactivo. El modelo autónomo defiende la hipótesis de que el sistema de procesamiento lingüístico está organizado en subsistemas autónomos, mientras que para el interactivo ocurre interacción entre los diferentes sistemas de procesamiento, haciendo que los procesos de orden superior intervengan sobre los inferiores. Y existen también dos modelos respecto de la arquitectura lingüística: una concepción modular y una concepción global. Para la primera, el sistema cognitivo está constituido por sistemas de transducción sensorial, que tienen como fin convertir la energía física sobre la vista y el oído en representaciones mentales; los sistemas de entrada llamados también sistemas perceptivos o módulos -que son procesadores de uso específico- tienen la función de obtener una representación de los estímulos a partir de información suministrada por los transductores, mientras que los sistemas centrales o procesos de propósito general integran la información procedente de los diversos módulos. Sostiene que los procesos mentales modulares son subsistemas funcionalmente autónomos, es decir que solo tienen acceso a un tipo particular de información y operan sin recibir influencia tanto de los sistemas centrales como de los restantes módulos. Para esta versión, las tareas que efectúan los módulos son automáticas, con la consiguiente economía cognitiva, lo que permitirá destinar esfuerzos a tareas que requieren más atención. Y además, si un módulo se ve afectado, no altera a otro.

La principal característica de los módulos es el tipo de información que reciben y utilizan, por lo que existen sistemas modulares para la visión, la audición, el lenguaje y cada una de las restantes modalidades sensoriales. Por ello es que refieren a una “especificidad de dominio”, que obliga a los módulos a operar con un tipo de información y no con otro, y por eso se dice que los sistemas modulares se hallan sometidos a dominios cognitivos específicos en los que únicamente disponen de información no compartida por los demás sistemas de procesamiento. Otra característica, también denominada “encapsulamiento informativo”,

explica que los módulos realicen sus operaciones sin recibir influencia de los demás sistemas de procesamiento. Por su parte, la segunda versión considera que la memoria opera con toda la información que ingresa al sistema cognitivo, a través de su procesador central, que ha sido concebido como una especie de cabina de mando que decide la distribución. Como ya es sabido, la noción de modularidad se ha aplicado tanto a la organización de los sistemas cognitivos como a la explicación chomskiana acerca del procesamiento lingüístico.

Adoptamos el segundo punto de vista, para definir la comprensión lectora como un proceso que compromete el procesamiento combinado de distintas actividades cognitivas como la atención, la percepción, y la memoria.

El contexto

El gran legado de la obra vygotskiana fue su devoto interés por el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje. Desde allí, se ha desarrollado profusamente un campo de investigación que ha derivado en numerosas producciones en distintos campos disciplinares. La constitución humana, desde una perspectiva ontogenética, no acontece sin el lenguaje; esta herramienta resulta decisiva en los procesos de construcción del conocimiento en la vida social, donde se despliega en aras de compartir intergeneracionalmente la cultura. Por ello, lejos de portar mensajes o nombrar objetos o sucesos, el lenguaje es un poderoso instrumento que construye y produce realidades, que permite crear cosas hasta el momento inexistentes, decir algo que nunca antes fue dicho, y configurar cosas nuevas en el mundo.

La brevedad de la brillante obra de este gigantesco pensador no significó su desaparición. Afortunadamente, otros célebres intelectuales de su tiempo histórico dieron continuidad a su gran genialidad. Un ícono de esta inventiva fue el reconocido pensador Jerome Bruner, quien en los años 70, en su intento de virar el rumbo del cognitivismo contemporáneo hacia un mayor compromiso con los conceptos sociohistóricos

particularmente de la obra vyotskiana, estudió, entre otros aspectos, los procesos de adquisición del lenguaje. Línea de investigación en la cual expuso que el principal motor del desarrollo lingüístico es la finalidad comunicativa que nos induce a comunicarnos *para* conseguir algo. Aprender un lenguaje consiste no solo en aprender la gramática de una lengua particular sino también lograr los propósitos del *uso apropiado* de esa gramática como medio óptimo para conseguir otros fines. De ahí que, según esta perspectiva, adquirir el lenguaje supone el acceso a las normas y modos convencionales de una sociedad.

En esta línea de pensamiento, el autor explica el desarrollo de la referencia en el lenguaje, es decir, cómo acontece en el niño la indicación a otra persona acerca de algo que quiere obtener. Nuevamente, el lenguaje no aparece como un fin en sí mismo sino como un medio para la obtención de algún beneficio. De este modo, el problema de cómo se desarrolla la referencia puede ser estudiado observando cómo es posible dirigir la atención de otros hacia ciertos objetos por medios lingüísticos. La orientación de la atención no es un acto de manipulación, sino que se basa en intereses compartidos, que en realidad se incrementan cuando la mirada de quien orienta va acompañada de expresiones lingüísticas. Tratándose de una experiencia educativa formal, la comunidad hablante apelará a la indicación para orientar al estudiante hacia formas estándares de referencia o convenciones lingüísticas.

En este marco, el papel del adulto se refiere no tan solo a proporcionar oportunidades de diálogo sino a transmitir a los niños los requerimientos típicos de la comunidad hablante. Estos diálogos no son tan solo lingüísticos. Bruner (1986) los inscribe en un dispositivo que denomina “sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje”, que son marcos rutinarios asociados al lenguaje, esto es, hechos cotidianos que son significados mediante el lenguaje. De modo tal que el ingreso a la comunidad hablante no se produce tan solo mediante lo lingüístico, sino a través de las pautas culturales asociadas al lenguaje.

Importa resaltar esta acepción en torno al objeto que nos ocupa -la comprensión textual- porque entraña la implicancia profunda del contexto en que acontece una actividad lectora que procura comprender

ideas. Y desde este lugar, demostrar que la comprensión textual, lejos de ser solo un proceso solamente lingüístico, es sociocultural, porque se comprende cuando se reconocen los hilos del contexto entramados en el texto. Así, por ejemplo, para el caso de la comprensión textual en una asignatura universitaria, el desafío no será solo entender un enunciado en su constitución gramatical, sino entramado a una red de significados contextuales, en este caso propios de una cultura académica universitaria y de una disciplina científica en particular. Desde esta acepción, el lenguaje es un recurso óptimo para el acceso a la cultura académica, que exige comunicarse de acuerdo a ciertas pautas convencionalizadas. El lenguaje, integrando ciertos formatos, es entonces la puerta de acceso a la comunidad hablante propiamente académica. Así como la madre emplea los formatos para favorecer el ingreso del niño a la sociedad, a sus rutinas y códigos convencionalizados, la enseñanza universitaria apelará a los formatos académicos configurados lingüísticamente, convencionalizados. Dominar estos formatos significará el gradual acceso a los códigos propios del contexto académico. Y desde allí, el acceso a la comprensión de sus particulares conceptos y modos de producción.

De este modo, se trata de analizar los procesos de comprensión de los significados académicos en el estudio universitario, mediante el reconocimiento de algunas claves discursivas a la hora de comprender textos universitarios. Claves que sitúan al estudiante en la comunidad de estudios universitarios, una *comunidad discursiva*. Sitio donde se comparten códigos acerca de las formas de producir, interpretar y comunicar significados en pos de la construcción de conocimiento científico, a partir de prácticas y representaciones que impregnan a sus actores de manera envolvente. Estos códigos incluyen, entre otros recursos, un conjunto de acuerdos referidos a cómo se debe procesar el discurso en pos de apropiarse de los significados de las disciplinas científicas que perviven en la comunidad universitaria, y desde allí, ser parte de ella. Tal como expresa Tony Becher.

Junto a las características estructurales de la comunidad de cada

disciplina... están sus elementos más explícitamente culturales: tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y las formas de conducta, como sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que se comparten. Ser admitido como miembro (...) implica no solo un nivel suficiente de competencia sino una medida adecuada de lealtad y adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina es importante para la comprensión de esa cultura...” (2001, p. 44).

La estructura textual

Y como si lo anterior no fuera poco, se impone el texto, con su propia constitución, necesidades y demandas al lector que procura comprender. Innumerables son los aspectos que ha desarrollado la Lingüística textual, de los que hemos recogido dos que remiten al reconocimiento de la estructura textual y de la tipología textual. ¿Por qué estos y no otros? Porque nutren de manera enriquecida a las propuestas didácticas del campo, la primera porque permite reconocer las diversas escalas que subyacen al texto, y la segunda, porque orienta la enseñanza en un sentido didáctico o en otro de acuerdo al tipo de texto de que se trate.

Respecto de la estructura textual, como ha expresado van Dijk, (1994) los discursos son emisiones lingüísticas que configuran unidades holísticas de acción, cuyas propiedades no son reductibles a la suma de las propiedades de las unidades individuales que las componen. Los discursos y las conversaciones constituyen unidades coherentes en las dimensiones sintáctica, semántica y pragmáticamente aceptables. Los mecanismos lingüísticos responsables de estos atributos son la cohesión y la coherencia, que se inscriben en los diferentes niveles textuales.

Un primer nivel textual lo constituye la microestructura, que alude a la forma en que se conecta la secuencia de oraciones en un texto, que es posible, por un lado, merced a nuestro conocimiento general del mundo dado a partir de los esquemas de conocimiento que proporcionan algunas

informaciones implícitas, y por otro, por los conectivos lingüísticos que se consignan en el texto. Estas conexiones se dan hacia adentro y fuera de la oración en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia. Es por ello que en este nivel de análisis uno de los aspectos que se compromete es la cohesión, un dispositivo lingüístico que relaciona unas oraciones con otras, que hace, entre otras cosas, que la interpretación de una oración solo pueda completarse a partir de la información contenida en otras oraciones. Ejemplos de estos recursos son la elipsis, la referencia y las repeticiones léxicas.

Pero la comprensión y producción textual no pueden interpretarse tan solo en relación a la cohesión, en términos de sus relaciones gramaticales o semánticas dentro de un texto, sino que requieren la referencia a las condiciones semánticas y pragmáticas en el marco de un discurso comunicativo intencional y cooperativo. Estas condiciones refieren a la coherencia. Este concepto puede identificarse, en primer lugar, con la existencia de ciertas relaciones locales entre las proposiciones individuales constituyentes de un discurso, que resguardan la continuidad semántica que existe entre emisiones más o menos contiguas. Pero existe además una coherencia global, que se expresa en la noción de tópico o tema general del discurso, que es una unidad semántica relativamente abstracta que permite describir una situación o una secuencia de hechos como un todo. Este nivel textual alude a las conexiones globales; por tanto, refiere a la coherencia global y es de naturaleza semántica, y constituye la denominada macroestructura, que se vale de macrorreglas, cuya finalidad es la de enlazar significados convirtiéndolos en totalidades significativas mayores, que son las siguientes:

- omitir: quitar información redundante;
- seleccionar: omitir información redundante merced al conocimiento de marcos;
- generalizar: omitir información pero incluyendo ejemplos en un concepto general;
- construir o integrar: integrar la información en una oración nueva.

La macroestructura representa lo que llamamos el conjunto de temas o asuntos principales de un texto. Su reconocimiento permite al lector capturar globalmente la idea central y en consecuencia, dirigir la interpretación hacia la misma. Esta asignación cognitiva de macroestructura a un texto no es un proceso estructural, es decir, de aplicación de macroreglas, sino más bien un proceso estratégico, en tanto los lectores construyen una proposición a partir de la interacción de la información que provee el texto, la construcción de conocimientos que resulta de la actividad de memoria (en los términos en que la hemos concebido antes) y los datos del contexto. Así entonces, este nivel textual coadyuva a la organización de las ideas, que ayuda al lector a seguir la estructura asignada al texto, permitiéndole obtener una visión de conjunto.

Dado que lo central en el nivel textual expuesto es la organización textual, adquiere un lugar particular la construcción del tema, que se constituye en la idea más general en la que es posible englobar la información. En algunos textos, este tópico se ubica en el título o al inicio del escrito, pero en otros solo entrega una serie de pistas para que el lector lo infiera.

El reconocimiento de la macroestructura asume una riqueza enorme a la hora de pensar la comprensión textual en tanto que sustenta la extracción de las ideas principales de un texto, y a partir de ello, el apreciado resumen, que tan alto valor entraña a la hora de estudiar.

Finalmente, los textos poseen un carácter esquemático, convencional y fijo, que es independiente de su contenido semántico, es decir, poseen regularidades estructurales que permiten diferenciar distintos tipos de formatos. Estos formatos se denominan super estructuras. Su misión es conectar los discursos con formas esquemáticas y generales de representación del conocimiento que facilitan a los oyentes la construcción de inferencias y expectativas y consiguientemente, la comprensión e interpretación de los discursos. Son estructuras globales que caracterizan un tipo de texto. Es una especie de formato al que el texto se adapta, una configuración, que posibilita organizar el proceso de lectura, comprensión y producción y anticipar un tipo de contenido semántico. Este nivel textual se vincula con el campo de la tipología textual, esto es, la

delimitación y caracterización de los diferentes tipos de textos según su construcción interna y funciones.

Ana María Kauffman y María Elena Rodríguez (1993) expresan que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, encontramos una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios. Y adoptan una que se sostiene en el reconocimiento de dos aspectos: las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos. Respecto de las funciones, existen las de tipo informativa, literaria, apelativa, y expresiva. La función informativa alude a la descripción de hechos y acontecimientos de una manera literal, la literaria persigue una intencionalidad estética, esto es, crear belleza y producir un mensaje artístico, una obra de arte. Por su parte, la función apelativa es inherente al intento de modificar comportamientos y la expresiva refiere a los textos en los cuales la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones respecto del contenido que aborda.

El modo en que están presentados estos contenidos nos puede ayudar a establecer clases dentro de las categorías determinadas por la función. Podemos sostener, entonces, que los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Este aspecto alude a la trama de los textos, esto es, a sus diversas estructuraciones y configuraciones. Reconocerla permite observar cómo se combinan distintos recursos de la lengua, clases de oraciones, de palabras y determinadas relaciones sintácticas para transmitir distintas intencionalidades. Estos tejidos, estas tramas son las narrativa, la argumentativa, la descriptiva y la conversacional.

Por referir lo expuesto a una de ella, referimos a la trama argumentativa en la que un autor comenta, explica, demuestra y confronta ideas, conocimientos, opiniones o valoraciones. Por lo general, las ideas se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema, la problemática o se fija una posición, un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas o cognoscitivos, y una conclusión.

La estructura argumentativa tiene una lógica de hipótesis-conclusión. Argumentar es convencer al oyente de la verdad de una determinada aseveración, aduciendo suposiciones que la confirmen y la hagan plausible o que permita deducir una aseveración. Los componentes del modelo de Toulmin (en Marafioti, 2003) son los siguientes:

- Conclusión y datos: es la relación que se establece entre los datos fácticos que ayudan a aseverar un enunciado. Ante el enunciado, surge la pregunta ¿qué te hace decir esto?, para lo cual se utilizan los enunciados que permiten reafirmarlo.
- Garantías: que cumplen el objetivo de ser la premisa mayor del silogismo clásico, en tanto permiten el pasaje de los datos a las conclusiones.
- Modalizadores y restricciones: en general, las garantías y los datos no permiten inferir la conclusión con un grado absoluto de certeza cualquiera sea la circunstancia.
- Soportes: que se expresan generalmente como elementos justificativos.

Una tarea conjunta

Entendemos que la comprensión, en los términos expresados, no solo es portadora de oportunidades para acceder a un texto, sino también para el despliegue de un pensamiento superior, que para Lauren Resnick (1999), representa el recurso que nos permite reconocer estructuras allí donde lo aparente no permite visualizar más que la superficie. Por ello, es que comprender un texto es mucho más que asignar un lugar a una coma o a un punto; es integrar una producción intelectual en una comunidad de conocimientos mediante el pensamiento analítico que permite identificar estructuras y su sentido y con ello, penetrar en las lógicas que lo entranan.

La multidimensionalidad de la comprensión textual que hemos procurado reconocer en este trabajo evidencia la necesidad de emprender su abordaje desde la colaboración articulada de saberes y prácticas

provenientes de diversas disciplinas y ciencias. Solo a modo de aproximaciones y para aportar ilustraciones de lo expuesto, dejamos aquí algunos criterios a la hora de pensar las propuestas didácticas para la comprensión de textos. Son los que siguen:

1. la descripción exhaustiva del contexto en que se inscribe el texto, que permita visualizar y distinguir sus notas constitutivas. Desde otro campo de análisis, el de la investigación educativa, María Teresa Sirvent (2004) alude a la necesidad de desentrañar, deshilar, desarmar para comprender el contexto de descubrimiento en que aconteció un determinado hecho. Para nuestro proceso de comprensión, los estudiantes deberían describir exhaustivamente:

- la biografía del autor, que posibilite reconocer sus adhesiones tanto desde su trayectoria personal como la propia de la producción intelectual. Como también su pertenencia a un ámbito de conocimiento y sus relaciones con otros pensadores y sus acuerdos y desacuerdos. Podría también reconocerse su proceso de construcción intelectual, que en más de una oportunidad representa un aspecto central en la producción dentro de un tema de investigación o el desarrollo de un campo de conocimiento;
- la ubicación institucional de la editorial, que permite saber acerca de sus adhesiones ideológicas, y con ella anticipar ciertos sesgos en las elecciones que los autores hacen para la difusión de su pensamiento;
- el campo/los campos temáticos a los que pertenece el texto, su lugar dentro del mismo y sus relaciones con otros. Pueden visualizarse también los lugares fronterizos y las intersecciones que genera, como también los lugares difusos que genera;
- la pregunta que procurará responder, en el marco de una red social de necesidades culturales que le ha demandado, del contexto histórico y sus demandas, de sus relaciones con otras preguntas del campo o de otra, o las nuevas que suscita dando marco a nuevos hallazgos dentro del ámbito del saber. Importa aquí, en aras de la comprensión, mostrar que, en un ámbito universitario, las

preguntas representan el acervo genuino que las comunidades académicas cuentan para su desarrollo y crecimiento, en tanto generan novedosos y crecientes campos de investigación;

- las palabras claves que el/los autores marcan y que representen las redes de conceptos del campo, las invenciones, los énfasis, los sesgos y tendencias.

2. el tipo de texto que lo encuadra y en ello:

- los indicadores que representan esta tipología, y su significación en la producción universitaria, tanto respecto de un tipo de texto como de otros;
- las partes que lo integran en aras del reconocimiento de la superestructura, y con ello, la forma de producir el saber desde la construcción escrita. Resulta potente en este sentido favorecer el predominio de la tipología argumentativa, porque su estructura invita al desarrollo de un aspecto vital en la formación universitaria que es la adhesión a un enfoque, tendencia o perspectiva, sustentada en potentes y consistentes argumentaciones;
- las normas ortográficas empleadas desde una intención comunicativa, que incluyen la gramática y la sintaxis, enriquecidas en torno a los rasgos del auditorio: el propiamente universitario.

3. las construcciones previas que el texto genera en el lector, y allí favorecer:

- las inferencias, en tanto potente herramienta cognitiva que permite reconocer conocimientos a pesar de la no presencia de los componentes empíricos que lo constituyen
- las relaciones con saberes anteriores en términos de contribuir a la construcción de un sólido mapa de conocimientos en los estudiantes, propio de la disciplina en que se inscribe su estudio;
- las anticipaciones y predicciones, que ayudan al desarrollo del pensamiento hipotético, a las interpretaciones, a la conceptualización;
- la interpretación de gráficos, en términos del enriquecimiento y la diversificación de la ciencia, que ha de admitir la multiplicidad de

formatos para el desarrollo y la difusión de sus conclusiones;

- el análisis de la relación entre el título y el subtítulo del texto, que permite construir nociones de mayor precisión en los momentos de inicio de la lectura;
- el reconocimiento metacognitivo de la demanda de atención y memoria que conlleva, que permite mejorar en forma integral la comprensión mediante la revisión hacia delante y hacia atrás del propio proceso (Mateos, 2001);
- la familiaridad con el vocabulario específico, que permite construir la identidad y con ello, la pertenencia a una comunidad de práctica (Wenger, 2001)

Cuanto más enriquecida sea la comprensión de un texto, mayor será el acceso al campo de conocimiento que se quiera aprehender.

Concluimos, por fin, en la valoración de la comprensión textual como poderosa herramienta al servicio del conocimiento, en tanto asume una función epistémica porque posibilita la apropiación de los conceptos y principios de un campo del saber. Y porque será generadora de conciencia, siempre que suscite pensamiento de orden superior, en razón del compromiso de procesos de pensamiento tales como la abstracción y la formación de conceptos.

Bibliografía consultada

- Baddeley, A. (1999). *Memoria humana*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Belinchón, M., Igoa, J., Riviere, A. (1998). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Edit. Trotta.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Kauffman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires:

Santillana.

- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Pozo, J. (2001). *Humanamente*. Madrid: Morata.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Aique: Buenos Aires.
- Ruiz Vargas, J.M. (1994). *La memoria humana: función y estructura*. Madrid: Alianza.
- Ruiz Vargas, J. M. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Sirvent, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista del IICE*, número (22), pp. 64-75.
- van Dijk, T. (1987). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. (1982). *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje visor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós