

**La lectura de los textos de estudio en el nivel polimodal. Una propuesta
didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional¹**

Prof. Lucía Natale (UNGS)

lnatale@ungs.edu.ar

lunatale@speedy.com.ar

Los manuales escolares destinados a transmitir los contenidos de una ciencia en particular comenzaron a ser objeto de interés desde hace varios siglos, en los que fueron concebidos no sólo como herramientas pedagógicas sino también políticas. Durante la Revolución Francesa, Lakanal y Talleyrand propusieron proyectos de ley sobre esta clase de libros, a los que denominaron “elementales”, y que pensaron como “las columnas que deben sustentar el edificio de la educación” (Lakanal, citado por Carbone, 2003:15). Se buscaba que estos materiales “claros, precisos, metódicos, distribuidos con profusión convirtieran en universalmente familiares todas las verdades” y ahorraran a la vez “esfuerzos inútiles por aprenderlas.”(Talleyrand, citado por Carbone, 2003:15) En estas palabras se observa una concepción relacionada con la efectividad para lograr un objetivo central: la extensión de la educación en corto tiempo como parte de un proyecto político y social. Algunas de estas ideas ya estaban presentes en Comenio, quien en su *Didáctica Magna*, de 1679, recomendaba la utilización de libros únicos para “evitar distraer los sentidos” y enseñar de un modo económico, “todo a todos” (Comenio, 1679, citado por Carbone, 2003:15). Ya en el último cuarto del siglo XIX, con las leyes de educación pública y universal, los manuales se consolidaron como instrumentos para la distribución del conocimiento y también como una vía de acceso al progreso en un tiempo administrado, regulado. (Carbone, 2003)

Es cierto que los textos escolares ofrecen gran cantidad de información en poco espacio y por eso han recibido algunos de los nombres con los que los conocemos, como manuales y compendios. Sin embargo, la idea de que facilitan el aprendizaje de las

¹ Presentación en el panel “Enseñar lectura y escritura a partir de la Teoría de Género y Registro: Una propuesta de articulación con escuelas polimodales”.. I Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura “Teorías literarias y lingüísticas en los niveles medio y superior”. PROYART-UNGS, ISFD N°42 e ISFD N°21. Los Polvorines, UNGS, 25 y 26 de agosto de 2005.

disciplinas a todos puede ser puesta en cuestión. En realidad, si los analizamos, podemos encontrar algunas características que restringen su comprensión. Su brevedad misma no admite explicaciones extensas de los temas, por lo que hay una gran cantidad de información que no se explicita, pero más allá de eso, las características del lenguaje que se emplea en estos textos impone barreras que muchas veces son difíciles de sortear para los estudiantes. Esto requiere de parte de los docentes determinadas acciones didácticas que faciliten el aprendizaje de sus contenidos. En este trabajo propongo la implementación de la lectura compartida entre el docente y los alumnos como una vía para enseñar a manejar estos instrumentos.

La lectura compartida es una estrategia didáctica que puede ser utilizada en los distintos niveles educativos con diferentes finalidades. Es una actividad conjunta, en la que el profesor lee en voz alta un texto a sus alumnos. Mientras lo hace, el docente realiza cortes, pausas, para hacer aclaraciones, comentarios, reformular partes oscuras, establecer relaciones, destacar conceptos y también para marcar formas lingüísticas usadas por los autores. También puede usar la instancia con el objeto plantear o escuchar preguntas, solicitar ampliaciones, además de vincular el texto que se lee con otros leídos en otros momentos anteriores, o sugerir nuevas lecturas. Con el tiempo, a través de las sucesivas sesiones, los estudiantes comienzan a internalizar la práctica y pueden desarrollarla de manera independiente.

Se trata de una actividad que ha sido profusamente recomendada por especialistas en lectura y escritura, para fomentar el desarrollo de las denominadas estrategias de prelectura, lectura y postlectura. Sin embargo, a pesar de su difusión, es posible que no sea lo suficientemente implementada en las aulas. En este trabajo, que se enmarca en el proyecto de investigación “Alfabetización avanzada en el contexto de cursos de pre-grado universitario: Criterios teóricos y diseño didáctico” desarrollada en la Universidad Nacional de General Sarmiento bajo la dirección de la Prof. Moyano, me propongo recuperar esta recomendación y profundizar en algunas cuestiones a la luz de los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, que ofrece tanto herramientas para el análisis discursivo como para la enseñanza de la lectura y la escritura. Concretamente, me centraré en algunas estrategias que puede utilizar el docente en el momento del “durante” de la

lectura, es decir, en la instancia en que se está leyendo el texto, y no en anticipaciones previas o en los trabajos que pueden sugerirse a posteriori.

Antes de avanzar, enumeraré algunas características de los manuales escolares que pueden funcionar como obstáculos en la lectura, pero quisiera dejar en claro que no creo que los textos escolares deban estar escritos de una manera diferente para adecuarse a las competencias de los estudiantes. Por el contrario, es necesario que ellos se acerquen y comiencen a utilizar un lenguaje diferente al de su medio cotidiano, ya que es lo que les permitirá avanzar cognitivamente. Pero, para esto, es necesario que los docentes nos constituyamos como mediadores en la lectura.

Características lingüísticas de los manuales, o por qué les resultan difíciles los manuales a los estudiantes

Si tomamos al azar una o dos páginas de cualquier manual de ciencias, podremos observar características que funcionan como obstáculos para la comprensión de los estudiantes.

1. Una primera dificultad, a menudo señalada por docentes que participan en el Programa de Articulación entre Universidad y escuelas Polimodales² que se desarrolla en la UNGS es la **extensión del texto**. Efectivamente, un texto continuo, aunque relativamente breve, puede parecer extenso a alumnos que no tienen hábitos de lectura asentados o no están debidamente entrenados para sostener la atención mientras leen, o para llevar a cabo el proceso de comprensión mientras decodifican.
2. Otro problema aparece cuando se busca poner en **relación las imágenes o cuadros** que buscan explicar a través de códigos no verbales las mismas cuestiones de las que trata el texto propiamente dicho. A menudo, estas relaciones no se explicitan y no resulta sencillo para un lector no iniciado en el campo disciplinar encontrarlas.
3. Ya centrados en el cuerpo del texto, nos encontramos con el **léxico disciplinar**:

*En la **biosfera**, una parte de la **energía radiante** proveniente del Sol es captada por los **organismos fotoautótrofos** y asimilada en **compuestos orgánicos** que*

² Programa "Apoyo a la articulación universidad- escuela media II". PROBLEMAS COMUNES DEL POLIMODAL Y LA

UNIVERSIDAD: *Un abordaje institucional integrado en torno al vínculo de los jóvenes con el conocimiento*. Módulos I y III b, coordinados la prof. Estela Moyano.

*constituyen su propia **fuerza de energía** y la de los **organismos heterótrofos**.*³
(Bocalandro, 2004:48)

Como puede observarse en esta sola oración, hay varios elementos léxicos que representan conceptos del campo de la Biología. Tienen una definición específica, un significado preciso, establecido por la comunidad disciplinar; conforman de algún modo un código que no es compartido por todos los hablantes. Los estudiantes, como novatos en el área, suelen desconocer muchos de estos conceptos y necesitan por tanto ayudas de parte de los expertos para poder comprender los alcances de cada término y las relaciones que se establecen entre ellos.

Algunos de los elementos mencionados en el ejemplo presentan lo que puede ser una dificultad adicional, ya que pueden ser utilizados en contextos generales con otros significados, tal como ocurre con *energía, fuerza y organismos*. El problema de comprensión estaría radicado en la posibilidad de que los estudiantes no detecten que están siendo utilizados de un modo específico y los tomen en su sentido vulgar.

Por otra parte, como pudo observarse en el ejemplo que acabo de leer, existe en estos textos lo que se denomina “densidad léxica”, es decir una frecuencia importante de palabras con contenido específico por oración. Solamente en la que acabo de mencionar, hay seis.

4. Además del léxico específico, aparecen en los textos escritos algunos **vocablos de uso generalizado**, pero que están alejados del registro que habitualmente manejan los estudiantes en su contexto cotidiano. Un fragmento tomado de un texto de Ciencias Sociales nos ofrece varios ejemplos:

*La Crisis de 1930 no sólo tuvo **repercusiones** en el plano económico. También afectó profundamente la vida política y social. En el **orden internacional**, se puso en **evidencia** la debilidad del equilibrio alcanzado entre los **países occidentales con posterioridad** a la Primera Guerra. La comprobación de que algunos países estaban mejor preparados para salir de la depresión y el fracaso de los intentos de colaboración, como la Conferencia de Londres de 1933, fueron las semillas de un malestar entre las naciones que iría creciendo en el transcurso de la década.* (Canessa, 2002:45)

5. Entre los vocablos de uso generalizado que presentan algunos obstáculos para la lectura (García Negroni et al, 2004) merecen especial atención las

³ Los destacados son míos.

nominalizaciones. Sustantivos abstractos como *repercusiones*, *debilidad*, *comprobación* son lo que en la Lingüística Sistémico Funcional se denominan “metáforas gramaticales” (Halliday y Martin, 1993). Esto significa que a través de sustantivos se están expresando procesos que en el lenguaje cotidiano suelen manifestarse a través de verbos conjugados, con la explicitación de los participantes, cosa que no ocurre con las nominalizaciones. La ventaja de este tipo de recursos es que permiten “empacar” (Halliday y Martin, 1993) la información, dar gran cantidad de información en poco espacio. Por ejemplo, en “La comprobación de que algunos países estaban mejor preparados para salir de la depresión...”, no se señala quién o quiénes comprobaron, cómo lo hicieron o en qué circunstancias. La complejidad que esto representa para la comprensión se acrecienta cuando la metáfora gramatical se combina con un uso metafórico de los mismos sustantivos, como en el caso de “la **debilidad del equilibrio** alcanzado” o “La comprobación de que... y el fracaso de los intentos de colaboración fueron **las semillas de un malestar** que iría creciendo en el transcurso de la década”.

6. Por otra parte, como producto de la pertenencia del texto a un determinado campo disciplinar, dirigidos a miembros que participan en él, aparecen en los textos **supuestos** (Moss, 1998), es decir, elementos que se presuponen conocidos por los lectores. En nuestro ejemplo de las Ciencias Sociales, se da por sentado que los lectores saben qué fue “la Crisis de 1930”, cuándo se produjo “la Primera Guerra”, o qué se dijo “la Conferencia de Londres de 1933” y también cuáles son “países occidentales”.
7. Otro aspecto que restringe la comprensión de los textos es la presuposición de que los lectores pueden reponer las relaciones no explícitas que se establecen entre hechos, como la de causa-consecuencia, o entre distintos fragmentos de texto, como entre un concepto y sus ejemplos, como ocurre en el siguiente fragmento:

Las relaciones alimentarias entre las poblaciones no suelen ser lineales. Es probable que varias poblaciones de herbívoros se alimenten de una misma especie vegetal y que estos consumidores primarios, a su vez, sean el alimento de varias especies de carnívoros. (Bocalandro, 2004:48)

En este caso, no aparece ningún elemento léxico que marque que la segunda oración sea un ejemplo del tipo de relación alimentaria no-lineal mencionada en la primera, por lo que la vinculación entre ambas ideas no está garantizada para los estudiantes.

8. Más allá de las cuestiones léxicas, se encuentran las gramaticales. El escaso entrenamiento de los alumnos en lo que respecta a la reflexión gramatical suele ser un obstáculo para establecer correferencias entre elementos pertenecientes a distintas porciones de textos, como ocurre en el caso de las anáforas y de las catáforas u otros recursos cohesivos (Moss, 1998):

*Para estudiar los ecosistemas centrando la atención en el flujo de energía y en el reciclaje de la materia, se definen distintos niveles tróficos en **los cuales** se agrupa a los diferentes tipos de organismos, según **su** modo de nutrición y las relaciones alimentarias que se establecen entre **ellos**.* (Bocalandro, 2004:48)

Aparentemente resulta sencillo reponer a qué elementos léxicos hacen referencia los pronombres “los cuales”, “su” o “ellos”, pero en la práctica se nota que esto no es una tarea que los estudiantes dominen.

9. Otro aspecto referido al nivel gramatical es el de la desagentivación, es decir a la no explicitación de los actores que realizan los procesos, como ocurre en el caso de las cláusulas construidas en voz pasiva “con se”. Un ejemplo:

*Para estudiar los ecosistemas centrando la atención en el flujo de energía y en el reciclaje de la materia, **se definen** distintos niveles tróficos en los cuales **se agrupa** a los diferentes tipos de organismos, según su modo de nutrición y las relaciones alimentarias que **se establecen** entre ellos.* (Bocalandro, 2004:48)

En general, esta característica no se utiliza en el lenguaje coloquial, en el que son usuales las figuras en que un sujeto concreto, un actor definido, aparece llevando adelante una acción o proceso. En cambio, por una pretensión de objetividad, el discurso de las ciencias, se centra en los procesos, más allá de los sujetos que los realizan. Frente a las expresiones “con se”, podemos decir también que un estudiante promedio suele no detenerse a reflexionar por el uso del recurso o sobre quiénes son los que definen, o agrupan. Pero, aún sin considerar esta falta de conciencia no es fácil establecer si la expresión “se define” debe ser comprendida como “el autor define”, “todos los científicos definen” o “hay que definir” (Ramírez Gelbes, S., 2005).

10. Finalmente, en un nivel mayor de dificultad, se encuentra el desconocimiento de los géneros que se utilizan en los manuales. Las causas más importantes son la falta de reflexión sobre el lenguaje con que se transmiten los conocimientos en las áreas disciplinares y el hecho de que los estudiantes son sujetos a los que no suele asignárseles el lugar de productores de conocimiento. Si esto ocurriera, deberían escribir, lo que los obligaría a reflexionar en mayor medida.

Algunas de estas dificultades que acabo de enumerar y caracterizar de modo muy escueto están estrechamente relacionadas con cuestiones como la falta de manejo de la materialidad de los textos. La materialidad funciona como un obstáculo debido al insuficiente dominio de textos un tanto más extensos que los que les son habituales y a las relaciones difusas para un novato entre los fragmentos verbales y los no-verbales o, dicho de otro modo, entre el texto y el paratexto gráfico.

Otros problemas de lectura se vinculan con el escaso o nulo conocimiento por parte de los alumnos de lo que la LSF denomina contextos de situación y de cultura o género. El contexto de situación o de registro presenta tres variables: el campo, tenor y modo de la interacción. El campo está vinculado con el tópico, es decir con aquello a lo que se refiere el lenguaje, el foco de la actividad que se está llevando a cabo. El tenor está dado por la relación establecida entre los hablantes en el discurso, por lo que puede decirse que una situación es formal o informal. El modo está relacionado con el rol que el lenguaje juega en la situación, si solo acompaña el evento que se está llevando a cabo, como en muchas situaciones en las que usa la oralidad, o bien lo constituye por completo, como en el caso de los géneros escolares, en su mayoría escritos.

Dada esta caracterización del contexto de registro, no resulta difícil notar lo que ya de por sí la situación implica. Un nuevo campo de conocimientos, expresado a través de un léxico específico; un tenor altamente formal de la interacción, realizado a través de vocablos alejados del lenguaje familiar o de los medios audiovisuales y el modo escrito son tres variables que, combinadas, imponen algún tipo de acción pedagógica.

Lo mismo ocurre con el contexto de género o de cultura. Según Martin, *“un género es una actividad dividida en pasos o estamentos, orientada a una meta, con un propósito definido, en el que los hablantes se relacionan como miembros de nuestra cultura”*

(1984:25). En nuestra cultura existen diversas formas de comunicar el conocimiento disciplinar. Entonces, si se quiere ayudar a los estudiantes a moverse en nuevos ámbitos, es necesario guiarlos en la reflexión sobre los pasos o estamentos de los géneros que allí se utilizan para que puedan leerlos o escribirlos con mayor provecho.

¿Qué puede hacer un profesor para facilitar el acceso a los manuales escolares?

Ante todo, un profesor interesado en el aprendizaje de sus alumnos debe ser consciente de que los textos que suelen pedir como fuente de estudio entrañan dificultades. Para esto, es necesario que desnaturalice su mirada frente a los contenidos y géneros disciplinares y pueda evaluarlos con la distancia que tienen con respecto a los saberes de los estudiantes. Si esto ocurre, notará que un camino fecundo es la práctica de la lectura compartida en el aula (Christie, 2000; Moyano, 2005). Esto le permitirá, por ejemplo, detenerse ante un término que se presupone conocido por los lectores, pero que puede no serlo para los alumnos. En estas ocasiones, es necesario aclarar su significado, explicar qué diferentes acepciones puede tener, marcar cuál es la que se considera en el texto leído. Si se permite la comparación, los profesores actuamos en esos momentos como una especie de hipervínculo, una ventana que se abre en la página del texto para iluminar los significados del léxico específico. Podemos presentar algo así como una entrada de diccionario especializado para que los estudiantes puedan continuar el proceso de comprensión. Lo mismo podemos hacer con el vocabulario no disciplinar pero alejado del registro habitual de los alumnos y con los supuestos. Si creemos que los alumnos no recuerdan en qué años se desarrolló la Primera Guerra, o si tenemos dudas acerca de si saben qué es Occidente, es preferible hacer una pausa frente estas cuestiones y establecer un breve intercambio para aclararlo.

Otra cuestión a tener en cuenta es que en la lectura compartida no es la del docente la única voz que deba escucharse. También es recomendable que en la clase se recojan aportes y preguntas de los estudiantes, y se desarrollen interacciones con el objeto de negociar el campo de significados, establecer acuerdos acerca de qué se entenderá por un concepto dado en ese marco (Moyano, 2005).

Esta negociación puede ser también realizada en momentos previos a la lectura propiamente dicha del texto. El docente puede guiar la exploración del texto y de las

imágenes que lo rodean para, a partir de esos elementos, rescatar los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tópico y anotar también los interrogantes, con el objetivo de instalar propósitos para la actividad de lectura.

En relación con los aspectos materiales de los textos, lo mejor que podemos hacer como docentes es buscar que los estudiantes se enfrenten a los textos impresos, facilitar el acceso a los materiales de estudio, o pedirles que los pidan en préstamo en las bibliotecas. La lengua escrita juega un rol central en los aprendizajes avanzados y no hay buena exposición oral que pueda reemplazar el esfuerzo cognitivo que implica leer. Una vez conseguido el material, la lectura compartida ayuda a que los alumnos puedan sostener la atención a lo largo de textos extensos, debido a que los comentarios “aligeran” el peso de las líneas. Por otra parte, mostrar o pedir que se expliciten las relaciones entre textos e imágenes funcionará como guía para ocasiones en que los aprendices se desenvuelvan de modo independiente.

Con respecto a las nominalizaciones, los profesores podemos, en algunas ocasiones, “desempacarlas”, es decir, reponer los elementos no explícitos. Por ejemplo, ante frases como la que sigue, tomada de un manual de Ciencias Sociales para 7º grado: “Entre los siglos XVI y XVIII, la expansión ultramarina y el establecimiento de nuevos dominios coloniales originaron una constante expansión del comercio internacional.” (Alonso et al., 2001), puede “abrirse” el significado de “expansión ultramarina” y de “establecimiento de nuevos dominios coloniales” reponiendo entre todos quiénes o qué países se expandieron, hacia dónde, a quiénes o qué otros países afectó la expansión.

Un trabajo más detenido tiene que ver con el análisis de los fragmentos que combinan metáforas gramaticales y de sentido, como en el caso de “la debilidad del equilibrio alcanzado entre los países occidentales”. Ante ejemplos de este tipo, importa establecer una breve conversación para dejar en claro el alcance del vocablo “equilibrio” en este caso, cuáles son sus connotaciones en el campo de las Ciencias Sociales, cuando se refiere a las relaciones internacionales.

En síntesis, el docente puede realizar cortes en la lectura frente a las dificultades que antes reconocimos en los textos, con el propósito de construir entre todos los sentidos que se encuentran implícitos y que requieren de una actividad cognitiva intensa de parte de los lectores. Sin duda, acciones de este tipo facilitarán la comprensión de los textos que se leen,

las producciones de los estudiantes –ya que explorarán los recursos del lenguaje escrito con mayor detenimiento- y, por supuesto, se incrementarán los niveles de desarrollo de su pensamiento.

Pero antes de finalizar, reflexionemos acerca de las implicancias de este tipo de actividad. Esta perspectiva requiere de parte de los profesores no sólo un amplio dominio de la disciplina, como se ha entendido tradicionalmente, sino, además, una sensibilidad a los aspectos lingüísticos y una valoración del rol que el lenguaje cumple en la actividad social; asumir que no es un mero instrumento de comunicación: es el elemento constitutivo de las acciones que se llevan a cabo en el ámbito de la educación.

Por otro lado, pensar en llevar adelante la lectura compartida implica repensar el modo de intervención para la enseñanza. Supone abandonar un modelo tradicional en el que el docente es el depositario del saber para dar lugar a una concepción que valora la interacción para la construcción conjunta de los significados que se desprenden de los textos.

Finalmente, no quiero dejar de plantear algunas cuestiones que pueden surgir ante la propuesta de dedicar horas de clases a la lectura de los textos en el aula. Algunos preguntarán si es necesario realizar siempre este tipo de acciones. La respuesta es: no siempre, pero sí al comienzo de los ciclos lectivos y cada vez que observemos que los textos o los contenidos lo requieran por su grado de dificultad. Otros se preguntarán quiénes son los que tienen que ocuparse de ayudar a los alumnos a leer los textos de los manuales. ¿Los profesores de las áreas? ¿Los profesores de Lengua? Los docentes de ciencias pueden decir con justicia que no han sido preparados para realizar este tipo de tareas y para reconocer algunos aspectos léxico-gramaticales u otros relacionados con los géneros. Los profesores de Lengua tendríamos serias dificultades para explicar conceptos como *autótrofos* o *heterótrofos*. ¿Y entonces quién se puede ocupar? Tal vez, la solución surja del replanteo de los programas para la formación docente para poder incluir, por fin, las prácticas de lectura y escritura como contenidos disciplinares, lo que implicaría de algún modo recuperar el objetivo político y social de sustentar el edificio de una educación para todos.

Referencias bibliográficas

- Alonso et al., 2001, *Ciencias Sociales, EGB Tercer Ciclo 7*, Buenos Aires, Aique
- Bocalandro et al., 2004, *Biología II. Ecología y evolución*, Buenos Aires, Estrada
- Canessa et al., 2002, *Historia 4. De la Gran Crisis a la globalización (1930 hasta la actualidad)*, Buenos Aires, Longseller
- Carbone, G., 2003, *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, FCE
- Christie, F. (ed), 2000, *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum
- Eggs, S., 1994, *An introduction to systemic functional linguistics*. London, Cassell, 1999
- García Negroni, Hall y Marín, 2004, “Obstáculos en la lectura de los textos académicos. Las nominalizaciones”, ponencia presentada en el Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”, Buenos Aires, 30 de marzo a 2 de abril de 2004
- Halliday, M.A.K., 1994, *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London, Arnold.
- Halliday, M. A. K. & J. R. Martin, 1993, *Writing science: Literacy and Discursive Power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- Martin, J. R., 1984, “Language, Register and Genre”, In Christie, F. (Ed.), *Children Writing: reader*. Geelong, Vic: Deakin University Press.
- Martin, J.R. 1989, *Factual writing. Exploring and challenging social reality*. Oxford University Press.
- Martin, J.R., 1999, “Mentoring semogenesis: “genre-based” literacy pedagogy”. In: Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum, 2000.
- Moss, G. y otros. 1998, *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* Barranquilla, Uninorte, 2003.
- Moyano, E. I., 2005, “Interacción entre el docente y el grupo de alumnos en la negociación de la lectura conjunta”, Ponencia presentada en el II Coloquio de la IADA, La Plata. Argentina 11-13 de mayo 2005.
- Ramírez Gelbes, S., 2005, “Sintagmas desagentivados: qué se lee cuando se lee el agente”, ponencia presentada en las Segundas Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, UNER, agosto de 2005.

Resumen

Los textos de estudio con los que los alumnos deben enfrentarse en el ámbito escolar, como los manuales de las disciplinas, presentan características que les generan dificultades para la comprensión y, por ende, para la obtención de resultados exitosos. El léxico especializado, el vocabulario -diferente del utilizado en medios de comunicación y situaciones cotidianas-, los contenidos propios de disciplinas, e incluso la construcción compleja de las cláusulas son solo algunos de los aspectos que funcionan como obstáculos. Por otra parte, los profesores de las áreas destinan una escasa cantidad de tiempo a la lectura en las clases, porque presuponen que los estudiantes ya han desarrollado las habilidades de comprensión necesarias para su abordaje y porque, en general, no han sido preparados para ayudar a los alumnos en este tipo de tareas, entre otras razones. En este trabajo se describen distintas funciones de la lectura compartida y la interacción a partir del texto entre el profesor y los alumnos en las clases para que estos últimos puedan progresivamente lograr autonomía en la tarea. Sobre esta base, se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la comprensión de los textos de estudio que se apoya en los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, que ofrece tanto herramientas para el análisis discursivo como para la enseñanza de la lectura y la escritura.