



Revista Signos

ISSN: 0035-0451

revista.signos@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Chile

García Negroni, Ma. Marta; Hall, Beatriz; Marín, Marta  
Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones  
Revista Signos, vol. 38, núm. 57, 2005, pp. 49-60  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso  
Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013764004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones\*

**Ma. Marta García N. (CONICET)**

**Beatriz Hall**

**Marta Marín**

*Universidad de Buenos Aires  
Argentina*

**Resumen:** Este trabajo está centrado en el estudio de las nominalizaciones, cuya función y frecuencia en los textos académicos es bien conocida. Se trata de compactos conceptuales complejos, de carácter ambiguo, que sin duda constituyen un obstáculo en las lecturas que realizan los lectores inexpertos. Ahora bien, la dificultad que encierra su interpretación se ve además incrementada cuando las nominalizaciones funcionan anafóricamente como categorizaciones. Más aún, cuando el punto de vista con el que el locutor se identifica en la prosecución del discurso se aparta de uno de los puntos de vista vehiculizados por la nominalización. En este artículo se presentan y se analizan cuantitativa y cualitativamente los resultados de tests que se aplicaron a 75 estudiantes universitarios y terciarios de la ciudad de Buenos Aires con el objeto de evaluar la incidencia de esos distintos factores en la comprensión de los textos académicos. Como conclusión, proponemos que la intelección de estos compactos nominales no solo presupone que los lectores dominen los procedimientos de cohesión; ella exige además el reconocimiento de la función categorizante que muchas veces desempeñan y de la configuración polifónico-argumentativa que su presencia desencadena en el discurso, en particular cuando, como en el caso que aquí analizamos, el punto de vista con el que concuerda el locutor cuestiona el discurso normativo de la doxa.

**Palabras Clave:** Discurso académico, nominalización, comprensión, categorización, configuración polifónico-argumentativa.

### **Ambiguity, abstraction, and polyphony in academic discourse: Interpretation of nominalizations**

**Abstract:** This paper focuses on the analysis of nominalization, whose function and frequency we well-known in academic texts. Nominalizations are ambiguous complex concept conglomerates, real obstacle in the task of inexperienced readers. And they are even more difficult to understand when they operate anaphorically as categorizations. Or even more when the speaker's point of view is set apart from the points of view conveyed by the nominalization. In this paper, we study the result of tests applied to 75 college and university students of Buenos Aires City, quantitatively and qualitatively in order to assess the incidence of these factors in the comprehension of academic texts. We conclude that the understanding of these noun conglomerates not only presupposes the readers to handle the procedures of cohesion but also requires the knowledge of their categorizing function and the polyphonic argumentative configuration they generate in discourse mostly when –as we discuss here– the speaker's point of view challenges doxic normative discourse.

**Key Words:** Academic discourse, nominalization, understanding, categorization, polyphonic argumentative configuration.

**Recibido:** 20 de julio 2004    **Aceptado:** 4 de octubre 2004

**Correspondencia:** Ma. Marta García Negroni (mmgn@fibertel.com.ar). Tel.: (54-11) 4961 90003 Fax: (54-11) 4243 5458. Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires. 25 de Mayo 221, 1002 Buenos Aires, Argentina.

\*El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACYT F 127-2004/2006.

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

La problemática que plantean la lectura y la escritura de textos científicos y académicos, ha originado numerosos trabajos acerca de las dificultades que presenta la lectura de los discursos que comunican el conocimiento. Los estudios sobre el proceso de lectura han estado inscritos durante bastante tiempo en el marco de una teoría de la comprensión textual basada en los aspectos macroestructurales y superestructurales de los textos. En un principio, las teorías y los modelos de comprensión tuvieron en cuenta, principalmente, la estructuras textuales (van Dijk & Kintsch, 1978; van Dijk & Kintsch, 1983). Luego, las investigaciones se orientaron hacia la construcción de modelos que dieran cuenta de la interacción entre los procedimientos cognitivos del lector y los aspectos proposicionales y cohesivos de los textos, sin que por ello se abandonara totalmente el énfasis en los aspectos estructurales (Kintsch, 1998; Goodman, 1994). Dentro de este marco, se produjeron y siguen produciéndose numerosas investigaciones, las que a su vez dieron origen a propuestas didácticas para enseñar estrategias a los lectores poco expertos (Sánchez, 1999; Solé, 1994, 1996; León, 1996a, 1996b, 1999).

Recientemente, las líneas investigativas se han visto renovadas por la aparición de estudios acerca de la relación entre discurso, comprensión y aprendizaje, que se inscriben tanto en el marco de la Teoría de la Enunciación como en el de la Teoría de las Representaciones Sociales (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Parodi, 2002; Martínez, 2004). Aunque ciertos aspectos locales –algunos mecanismos de cohesión, por ejemplo– han sido considerados cruciales por algunos cognitivistas (De Erlich, 1994), falta aún un estudio detenido de muchos otros procedimientos lingüísticos de los textos, tanto los que están referidos a la cohesión como a la polifonía y –especialmente– falta un estudio de los efectos que esos procedimientos tienen en el procesamiento del lenguaje y en las interpretaciones que hacen los lectores inexpertos.

En trabajos anteriores, hemos elaborado un catálogo de los procedimientos microdiscursivos más habituales de los textos de estudio (Marín & Hall, 2001, 2003a, 2003b). Se trata de ciertas características de orden sintáctico-semántico-pragmático que constituyen un modo particular de formulación de los enunciados, propio de los discursos que circulan en los ámbitos académicos. También hemos demostrado que estos rasgos propios de los discursos que comunican

ciencia constituyen puntos críticos de incompreensión y deberían ser considerados cuando se trata de conferir mayor poder de interpretación lectora a los menos expertos (García, Hall & Marín, 2004).

El presente trabajo se sitúa dentro de este *continuum* investigativo que intenta dar cuenta de la incidencia de esos rasgos microdiscursivos de los textos teóricos en la lectura que hacen los estudiantes de los niveles superiores. En esta etapa de la investigación, nos ocupamos en particular de las nominalizaciones y categorizaciones, en cuanto comportan altas dosis de ambigüedad, conllevan presuposiciones que no siempre los conocimientos previos del lector pueden resolver, aparecen como procedimientos anafóricos a veces difíciles de establecer y también vehiculan polifonía discursiva.

Como estas características abonarían una hipótesis fuerte de que las nominalizaciones –y en especial las que funcionan como anáforas y/o como categorizaciones que resumen enunciados anteriores– no son procesadas adecuadamente por los lectores inexpertos, se diseñó un test de comprensión y se lo aplicó a lectores que tienen poca frecuentación de textos académicos, con el objeto de verificar o falsear esa hipótesis.

En este trabajo, abordaremos en primer lugar las características generales sintácticas, semánticas y pragmáticas de las nominalizaciones. Luego, describimos el test, que además aparece completo en anexo. Finalmente, presentamos los resultados y las conclusiones.

## MARCO DE REFERENCIA

### Propiedades gramaticales y discursivas de las nominalizaciones

Caracterizables como ‘compactos’ o ‘condensados’ lingüísticos, en los que procesos verbales son recategorizados como objetos mediante su transformación en sintagmas nominales complejos, las nominalizaciones constituyen un poderoso recurso gramatical en el discurso científico-académico<sup>2</sup>. En efecto, en la medida en que permiten retomar, resumir o ‘empaquetar’ (Halliday & Martin, 1993) en un único grupo nominal lo dicho previamente, las nominalizaciones garantizan la cohesión textual y también contribuyen a la progresión temática de la exposición y de la argumentación científicas en las que un paso lleva al siguiente y este al siguiente y así sucesivamente (Halliday & Martin, 1993: 131). Ahora bien,

la alta frecuencia de las nominalizaciones, característica de los textos científicos y académicos, no solo señala el desarrollo de una cadena de razonamientos, sino que también es indicadora de un alto grado de abstracción y de ambigüedad.

Un primer factor de ambigüedad se relaciona con el hecho de que, al reducir una cláusula con verbo conjugado a una frase nominal, gran parte de la información semántica puede quedar elidida. Los sustantivos deverbales –como es el caso de las nominalizaciones– pueden, es cierto, heredar los argumentos del verbo del que derivan y en ese caso, estos argumentos, que pasan a ser complementos del núcleo, aparecen necesariamente encabezados por preposición. Pero la omisión de estos complementos no afecta la gramaticalidad de la construcción. Es lo que ocurre en el ejemplo siguiente<sup>3</sup>, donde el agente y el tema de la nominalización no aparecen explicitados:

1. La *escolarización* parece una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez.

Un segundo factor de ambigüedad reside en la doble interpretación a que muchas nominalizaciones pueden dar lugar. Así por ejemplo, las que derivan de verbos transitivos (eg. *ver*, *legitimar*, *escolarizar*) admiten tanto la interpretación de ‘proceso’ como la de ‘resultado’. Considérense las nominalizaciones presentes en (2) y (3) :

2. La *visión* de los hechos.
3. El *tratamiento* de la niñez.

Según el contexto predicativo en el que aparezcan, estas nominalizaciones recibirán o una lectura resultativa (2a, 3a), o una lectura eventiva (2b, 3b).

- 2.a. La *visión* de los hechos es incorrecta (resultado).
- 2.b. La *visión* de los hechos duró varias horas (proceso).
- 3.a. El *tratamiento* de la niñez fue ampliamente discutido en la convención (resultado).
- 3.b. El *tratamiento* de la niñez por parte de ciertas instituciones plantea problemas (proceso).

Las nominalizaciones de verbos transitivos admiten además dos variantes léxicamente condicionadas: una activa, en la que el agente aparece marcado con *de* (2c) y una pasiva, en la que el agente aparece marcado con *por* (*parte de*) (2d) <sup>4</sup>.

- 2.c. La *visión* de los hechos de Juan es incorrecta (activa).
- 2.d. La *visión* de los hechos por parte de Juan duró varias horas (pasiva).

Como hemos señalado más arriba, la dificultad en la intelección de las nominalizaciones no se reduce solo a su ambigüedad. En tanto carecen de marcas temporales y modales (a diferencia de las cláusulas con verbo conjugado con las que se relacionan), estas estructuras también presentan un alto grado de abstracción, conforme a la fuerte conceptualización de la información que introducen. Y es esa abstracción conceptual la que les permite en muchas ocasiones funcionar anafóricamente como ‘compactos resumidores’ o incluso categorizadores del o los enunciados previos. Ambiguas y abstractas, las nominalizaciones constituyen así estructuras complejas y de difícil interpretación por parte de lectores inexpertos.

Pero hay más. La enunciación de las nominalizaciones pone siempre en juego una configuración polifónica que habilita una estratificación del sentido y un desplazamiento de los niveles de aserción. En efecto, en tanto vehículo de puntos de vista ‘preconstruidos’ en el discurso en el que aparecen o en otros discursos anteriores (Pêcheux, 1975), las nominalizaciones hacen pasar del nivel de lo asertado al nivel de lo implícito. Es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de la nominalización *legitimación* (4) presente en el texto que fue utilizado en el test, que describimos en el próximo apartado.

4. Se quiere advertir, además, que el discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etc., se toman en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. A partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquellos que se adaptan a ella y los que no lo logran, y respecto a estos últimos las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo” (Querrien, 1979: 154). Como afirma Foucault, desplegamos prácticas que insisten penetrante-

mente en decidir quiénes somos, con criterios de administración científico-técnica (Foucault, 1938).

Esta *legitimación* de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño.

El proceso nominalizado aparece como dado y preexistente. De hecho, ha sido preconstruido en dos ocasiones en el contexto izquierdo: una primera vez en forma activa –*el discurso psicológico aparece legitimando diversas prácticas en el seno de los dispositivos escolares*– y una segunda, en pasiva –*con base a criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas*–. En ambas ocasiones, la relación predicativa ha sido asumida por el locutor<sup>5</sup>. La enunciación de la nominalización *legitimación*, en cambio, introduce un punto de vista que no es asertado, que no es asumido por el locutor, pero que no obstante se presenta como evidente y como no susceptible de ser cuestionado. Este mismo efecto de evidencia se produce incluso cuando la relación predicativa que toda nominalización supone no aparece en el cotexto previo, es decir, cuando las condiciones de producción de la nominalización han sido borradas. Es el caso, entre otros, de *escolarización* (1) y *decisiones* (5):

1. La *escolarización* parece una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez.
5. El proyecto escolar involucra *decisiones* sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.

Se observará que, al igual que en el caso de *legitimación* en (4), el locutor de (1) y (5) no hace de los puntos de vista vehiculados por las nominalizaciones (i.e., alguien escolariza/ ha escolarizado/ escolarizará a alguien y alguien decide/ decidirá/ ha decidido algo sobre la vida de los sujetos) el objeto declarado de su enunciación, solo los hace aparecer bajo el modo de lo preconstruido y de lo preasertado y en este sentido como conceptos no sujetos a discusión. En términos de la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 1984), lo preconstruido es lo que el locutor hace aparecer como un punto de vista asimilado a una voz colectiva, a un ‘se’ general e indeterminado dentro del cual el locutor puede o no estar incluido. En efecto, según Ducrot (1984: 232)<sup>6</sup>

[...] “en lo que concierne la inclusión del locutor en ese SE, la nominalización no dice nada,

ni positiva ni negativamente. Si, por tal o cual razón exterior al enunciado, resulta claro que el locutor forma parte de ese SE, se obtendrá un acto derivado de presuposición, pero ésta no es más que una posibilidad entre otras”.

De este modo, Ducrot da cuenta de enunciados del tipo de (6),

6. (...) La *mejora* del nivel de vida es una pura invención del gobierno.

A diferencia de los del tipo de (1) y (5), el punto de vista vehiculado por la nominalización no puede ser considerado como presupuesto. En efecto, y aunque la enunciación de la nominalización hace aparecer un enunciador que es asimilado a una voz colectiva, y en este sentido, es presentada como preconstruida o preasertada en el discurso previo o en otros discursos (*el nivel de vida se ha mejorado*), el locutor no lleva a cabo en (6) un acto derivado de presuposición. Tal como queda evidenciado por la continuación discursiva (*es una pura invención del gobierno*), que niega precisamente el punto de vista preconstruido, el locutor no se incluye en la voz colectiva que presenta en su discurso. Compárese (6) con (7), donde el locutor no solo introduce el punto de vista preconstruido sino que también lo presupone.

7. La *mejora* del nivel de vida hace prever una disminución de la delincuencia.

Dada la continuación del discurso (*hace prever una disminución de la delincuencia*), resulta claro que el locutor se incluye dentro de la voz colectiva responsable del punto de vista preconstruido (*el nivel de vida se ha mejorado*). Dicho contenido reviste así el estatus de una presuposición y es en el marco de esta presuposición que habrá de comprenderse el acto primitivo de aserción realizado por el locutor.

Ahora bien, las diversas nominalizaciones de nuestro corpus nos condujeron a elaborar algunas conceptualizaciones suplementarias en relación con la complejidad que estas construcciones presentan para su interpretación. Los efectos polifónico-argumentativos relacionados con la presencia de las nominalizaciones en el discurso no se limitan, así, a la actitud de inclusión o no del locutor en el punto de vista preconstruido, atribuido a la voz colectiva ‘se’ y dado por supuesto. En tanto compactos lingüísticos en los que un proceso se recategoriza como un objeto mediante su transformación en un sintagma nominal complejo, las nominalizaciones evocan discursos argumentativos que no necesariamente serán refrendados o mantenidos en la prosecución del discurso. A la luz de esta observación, consideremos nueva-

mente el último párrafo del ejemplo (4), que reiteramos aquí:

4. Esta *legitimación* de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño.

Se trata de una nominalización con interpretación eventiva y de forma pasiva. Eventiva por cuanto el nominal nombra el evento o el proceso de legitimar<sup>7</sup>; y pasiva en la medida en que el agente aparece explícitamente marcado mediante la preposición *por*, y el tema o paciente es interpretado como una entidad que queda 'afectada' por el evento que nombra el núcleo. Al igual que en (1) o en (7), la enunciación de la nominalización permite la puesta en escena de un punto de vista preconstruido (aquí, *las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología*) que el locutor da como evidente y como no susceptible de ser cuestionado. Ese punto de vista, que el locutor no aserta en la enunciación actual, da pie sin embargo a un acto derivado de presuposición en la medida en que el locutor se incluye en esa voz colectiva del preconstruido, que no es otro que el punto de vista dóxico acerca de la escolarización. Pero en (4), la continuación del discurso induce además una lectura del nominal que será cuestionada por el locutor, por lo que su sentido quedará constituido por el encadenamiento argumentativo transgresor: *las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología y sin embargo no son legítimas*.

Permítasenos aquí un breve paréntesis en relación con la noción de encadenamiento argumentativo transgresor. Según la Teoría de la Argumentación en la Lengua, marco en el que situamos nuestro análisis, el sentido de una entidad lingüística no está constituido por las cosas, los hechos o las propiedades que ella denota, ni por los pensamientos o creencias que la suscitan o que ella sugiere, sino por ciertos discursos (los 'encadenamientos argumentativos') que le están asociados. Dichos discursos pueden ser normativos o transgresores. Ambos tienen el mismo estatus metodológico y no debe comprenderse el uno como derivado del otro: ni los discursos normativos, marcados por conectores del tipo de *por lo tanto*, son primeros ni los transgresores, señalados por conectores del grupo de *sin embargo*, constituyen una concesión a los normativos. Estrictamente paralelos, ambos tipos de discursos constituyen así encadenamientos argumentativos elementales<sup>8</sup>.

Volvamos ahora al ejemplo (4). Se observará que en un primer momento y en tanto el punto de vista

preconstruido es atribuido a la voz colectiva de la doxa, la nominalización evoca un discurso normativo en *por lo tanto: las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología y por lo tanto son legítimas*. Pero esa primera interpretación deberá ser abandonada. En efecto, al introducir en posición remática el segmento *produce el sentido común que nos hace considerar...* y al hacer de él, por lo tanto, el objeto declarado de su enunciación, el locutor indica que tal legitimación dista de ser legítima. A la luz entonces del mencionado segmento, la nominalización deberá ser releída y reinterpretada como *las prácticas están legitimadas por la psicología y sin embargo no son legítimas*<sup>9</sup>. La relación predicativa con la que el locutor acordará es la evocada por este último discurso transgresor marcado por el conector *sin embargo*.

Vehículo de diferentes puntos de vista y de discursos argumentativos implícitos, no siempre refrendados en la continuación discursiva, las nominalizaciones presentan así, además de la ambigüedad y la abstracción ya señaladas, una gran densidad semántica y una fuerte complejidad enunciativa que contribuyen a dificultar su interpretación en el discurso.

En lo que sigue presentamos los resultados del test destinado a evaluar la incidencia de estos distintos factores en la comprensión de los textos académicos.

## LA INVESTIGACIÓN

### El test

En primera instancia se preparó un pre-test exploratorio y, sobre la base de los resultados que arrojó esta prueba preliminar, fue diseñado el test definitivo. Este fue elaborado a partir de un texto acerca del cual se formularon una serie de preguntas orientadas a indagar la comprensión de las nominalizaciones. Ese texto forma parte de la bibliografía obligatoria para la asignatura Pedagogía, de primer año de los estudios terciarios de Formación Docente, en la ciudad de Buenos Aires. Por lo tanto, nuestra elección estuvo fundada en que el texto tiene un uso real y actual en los ámbitos académicos. Se trata de un artículo especializado acerca del sistema de escolarización y su carácter de lectura obligatoria haría suponer que los alumnos estarían en condiciones de comprenderlo plenamente.

Además, para el diseño del test se eligió un texto, y no enunciados aislados, porque uno de nuestros objetivos específicos era comprobar si los estudian-



tes utilizaban las referencias anafóricas como guía para la comprensión. No obstante, como la extensión del artículo impidió que fuera utilizado en forma completa, se seleccionó un fragmento de acuerdo con las siguientes pautas:

- a) Se tomaron los párrafos iniciales del artículo, porque de esa manera, para comprenderlo, los lectores no necesitarían recurrir a párrafos que no estuvieran presentes en el test.
- b) En esos párrafos iniciales aparece un alto número de nominalizaciones, en las que se manifiestan las diferentes problemáticas expuestas en el apartado anterior.
- c) Varias de esas nominalizaciones funcionan anafóricamente como categorizaciones<sup>10</sup>.

Las preguntas 2, 3 y 4 del test están dirigidas a indagar si los alumnos ingresantes registran que ciertas nominalizaciones funcionan anafóricamente como categorizaciones de enunciados anteriores. Esto es, si los lectores que han frecuentado muy escasamente los textos académicos, están en condiciones de procesar uno de sus rasgos retóricos habituales: la categorización. Se trata de un procedimiento cohesivo de tipo léxico y anafórico, por el cual se reúnen enunciados previos y se los condensa bajo cierto rótulo identificatorio. Es el caso del uso de términos genéricos tales como *teoría*, *proceso*, *modelo*, etc. que pueden llegar a resumir un largo desarrollo discursivo anterior. En muchas ocasiones, esa función categorizante no está ejercida por un término genérico sino por una nominalización. Las nominalizaciones *visión* y *práctica*, cuya interpretación se indaga en las preguntas 2 y 3, son un buen ejemplo de esa función.

Por otra parte, en estas consignas, se evitó el uso de la fórmula *qué quiere decir*, ya que hubiera podido conducir a colocar en la respuesta el significado de las palabras con un criterio léxico, es decir, en forma descotextualizada. Por el contrario, la consigna sugiere la cotextualización y la correferencia anafórica, porque, por un lado, se indica con precisión el párrafo en el que aparece *En el tercer párrafo...* y, por el otro, se usa el verbo *referir* y no *significar*. Si se hubiera utilizado este último, hubiera sido más remota la posibilidad de que los lectores inexpertos interpretaran la nominalización como una remisión anafórica.

En la consigna 5, se pedía que se explicara el último párrafo sin repetir las palabras del fragmento, es decir, se solicitaba una paráfrasis. La inclusión de esta restricción *—sin repetir...—* tuvo como objetivo evitar que los estudiantes realizaran una mera transcripción.

La repetición de las palabras del texto no nos hubiera permitido, en efecto, evaluar si realmente se había producido comprensión o no.

La elección del último párrafo para esta consigna se debió a que la nominalización *legitimación* presenta allí ciertas características que la hacen particularmente interesante. En primer lugar, como ya fue mencionado, aparecen en forma explícita tanto el tema de la nominalización (*de las prácticas pedagógicas*) como el agente (*por la psicología*), y esas presencias, hipotéticamente, facilitarían la interpretación al evitar el carácter ambiguo de las nominalizaciones. En segundo lugar, la presencia del adjetivo demostrativo *esta* marca explícitamente el carácter anafórico de la nominalización. En tercer lugar, la condición anafórica se ve fortalecida por el hecho de que hay remisión a dos secuencias previas en el texto y no solo a una. El hecho de que la cláusula esté explícita facilitaría que los lectores advirtieran ese carácter anafórico de la nominalización. En cuarto lugar, la nominalización presente en el último párrafo vehicula puntos de vista que el locutor presenta como preconstruidos y como presupuestos, pero cuyas continuaciones discursivas dóxicas (*las prácticas pedagógicas están legitimadas por la psicología y por lo tanto son legítimas*) aparecen cuestionadas (*produce un sentido común que nos hace considerar...*). Un último motivo que guió la formulación de la pregunta 5 fue que se buscó contrastar las respuestas obtenidas en 2, 3 y 4, en las que se preguntaba por un sintagma, con las obtenidas en 5, en la que se preguntaba por el sentido de un párrafo completo.

## RESULTADOS

### Aplicación del test y análisis de resultados

El test fue aplicado a setenta y cinco estudiantes universitarios y terciarios. Una parte de ellos estuvo constituida por estudiantes que cursan el primer año de diversas carreras humanísticas dictadas en una universidad privada de la Ciudad de Buenos Aires. La otra parte estuvo conformada por alumnos ingresantes a un Instituto de Formación Docente (oficial y de nivel terciario), de la misma ciudad.

Los ítems 2, 3 y 4 del test

Estos ítems indagaban la interpretación de las palabras *visión*, *práctica* y *legitimación*, que condensan y/o categorizan enunciados anteriores. Las respuestas

a estas tres preguntas fueron agrupadas según los criterios y denominaciones que se especifican a continuación.

**Correctas:** las que reconocen la anáfora y/o la categorización, aunque presenten inadecuaciones o errores gramaticales en la formulación de la respuesta. Por ejemplo, para *visión*: "Se refiere al punto de vista que tienen Baquero y Terigi" (Test N° 50).

Para *práctica*: "Se refiere al hecho de practicar la escolarización, de ir a la escuela" (Test N° 42).

Para *legitimación*: "Se refiere a los criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas sobre los aspectos de la persona" (Test N° 37).

**Léxicas:** aquellas que exponen el significado del término como si éste se refiriera a una entidad referencial nueva, nunca nombrada antes en el texto. Es decir, dan cuenta del significado de la palabra sin considerar el cotexto en el que ella aparece. Por ejemplo, para *práctica*: "Se refiere a una labor, o a hacer algún tipo de trabajo" (Test N° 25).

Para *legitimación*: "Al consenso adquirido - la validez" (Test N° 3).

**Incorrectas:** las que no reconocen la condición anafórica del término, o bien hacen una remisión anafórica, pero la vinculan con otra parte del texto. Por ejemplo, para *visión*: "La visión de la escuela respecto a los alumnos" (Test N° 52).

Para *práctica*: "Al tratamiento psicopedagógico" (Test N° 14).

**Aberrantes:** en esta categoría aparecen dos grupos:

- respuestas léxicas, pero con explicación incorrecta. Por ejemplo, para *práctica*: "A la realidad" (Test N° 12).

"A un ejercicio quizá poco deseado" (Test N° 17).

- la interpretación del término no guarda ninguna relación con el cotexto. Por ejemplo, para *práctica*: "Se refiere al derecho del niño" (Test N° 26).

La cuantificación de las respuestas arrojó los siguientes resultados:

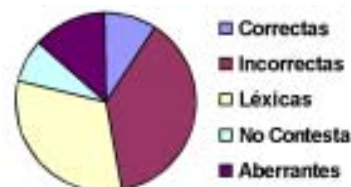
**Visión:** correctas: 32 (42,6%); incorrectas: 20 (26,6%); léxicas: 17 (22,61%); aberrantes: 5 (6,65%); no contesta: 1(1,3%).

Gráfico 1



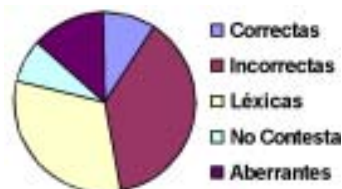
**Prácticas:** correctas 26 (34,5%); incorrectas: 14 (18,6%); léxicas: 22 (29,2%); no contestan: 4 (5,3%); aberrantes: 9 (11,9%).

Gráfico 2



**Legitimación:** correctas: 7 (9,3%); incorrectas: 28 (37,2%); léxicas: 24 (32%); no contesta: 6 (7,9%); aberrantes: 10 (13,3%).

Gráfico 3



Las respuestas a estas tres preguntas confirman la hipótesis de que los lectores poco expertos suelen no procesar la anáfora y, correlativamente, interpretan la nominalización como la referencia a una entidad nueva en el discurso. Tomados en conjunto, los tres ítems arrojan un total de 228 respuestas, dentro de las cuales hay 65 correctas. De este modo, entonces, solo el 28,50% de los sujetos respondió correctamente este grupo de preguntas, lo que significa que el 71,5% (distribuido entre respuestas léxicas, incorrectas y aberrantes) no procesa adecuadamente el valor anafórico y/o categorizante de las nominalizaciones.



Ahora bien, un análisis más pormenorizado de cada término demuestra que estas nominalizaciones no son homogéneas en cuanto a sus dificultades de interpretación. Así, aunque *visión* y *práctica* son términos de uso corriente, la escasa cantidad de respuestas correctas podría deberse a que, en ambos casos, funcionan como anáforas categorizadoras de conceptos enunciados previamente. Por su parte, en lo que respecta a *legitimación*, el ítem que pregunta por ella obtiene el menor número de respuestas correctas y el número más alto de incorrectas. Y ello a pesar de que no constituye una categorización, sino solo una reiteración léxica anafórica con dos antecedentes en el párrafo anterior y con los argumentos explicitados. La dificultad en la intelección de esta nominalización quizás se deba entonces a que se trata de un término de uso académico, proveniente de las Ciencias Sociales y que no pertenece al vocabulario común, como ocurre en el caso de *visión* y de *práctica*.

El ítem 5 del test: La interpretación del párrafo

En este ítem se solicitó la paráfrasis del último párrafo. El término *legitimación* ya había sido objeto de la pregunta del ítem 4, en tanto parte de un sintagma. El propósito ahora era indagar si la interpretación de dicho término se veía favorecida por el hecho de que los lectores debían considerar el párrafo completo.

En las respuestas se evaluaron dos aspectos: por un lado, se consideró el reconocimiento de los argumentos de la nominalización. Por otro lado, se evaluó la interpretación de la configuración polifónico-argumentativa del párrafo. Para ello, se estableció un criterio suplementario (acertado vs. desacertado) que buscaba determinar si los sujetos encuestados reconocían la existencia de los distintos puntos de vista involucrados.

Con respecto al primer criterio, se establecieron las siguientes categorías:

**Correctas:** las que reconocen el tema y el agente de la nominalización, independientemente de que identifiquen o no los puntos de vista contrapuestos. Por ejemplo:

“La escolarización debe ser un contexto natural del desarrollo del niño debido a la aplicación de prácticas pedagógicas incorporadas por la psicología” (Test Nº 15).

“En este párrafo, nos expresa que la psicología, implementada en la pedagogía, explica que el desarrollo del niño en un ámbito escolar sea integral, favo-

reciendo un desarrollo de todas sus aptitudes” (Test Nº 64).

**Incorrectas:** las que no reconocen, confunden y/o invierten los argumentos de la nominalización. Por ejemplo:

“El discurso psicológico aparece legitimado por prácticas diversas, que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. Estas prácticas pedagógicas por la psicología nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño” (Test Nº 51).

#### Literales:

- a) las que reemplazan las palabras del texto por sinónimos, sin parafrasear el segmento. Por ejemplo: “Las aplicaciones en el ámbito educativo por la psicología nos conduce a considerar la educación como un proceso espontáneo en la evolución de los niños” (Test Nº 16).
- b) las que repiten las palabras del texto. Por ejemplo: “La legitimación de la pedagogía por la psicología produce sentido común que considera la escolarización como algo natural del desarrollo del niño” (Test Nº 56).

En ambos casos no es posible saber con certeza si se ha comprendido, aunque resulta altamente probable que no haya sido así.

#### Aberrantes:

- a) Las que hacen interpretaciones opuestas al sentido del texto. Por ejemplo: “Los procedimientos utilizados para educación de los niños están perfectamente estudiados con anterioridad. Una vez encaminados en la labor, se toman medidas individuales en cuanto al niño” (Test Nº 41).

“Que la escuela es la que forma a los niños educándolos” (Test Nº 2).

“La escolarización tendría que ser una práctica natural para el niño o mejor dicho la educación y el aprendizaje” (Test Nº 25).

“Podemos afirmar que la niñez tiene la necesidad de estar dentro de una rutina de obligaciones que en forma sistemática permitan su evolución. Siendo esta necesidad un derecho adquirido irrevocable” (Test Nº 6).

En estos casos, muchas veces parece que se proyectara algún saber previo del lector, proveniente de un conocimiento popular o disciplinar<sup>11</sup>, vagamente relacionado con el texto, pero sin que se lo ajuste a lo que se lee.

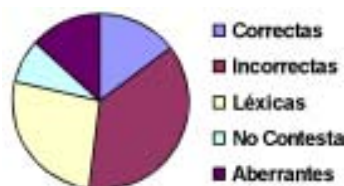
- b) las que incluyen marcas de la propia subjetividad:

“Las prácticas que se realizan en la escuela sirven para el crecimiento del niño. A desarrollarme en el mundo entendiendo cada uno sus capacidades e ineficiencias.” (Test Nº 32).

La cuantificación de las respuestas arrojó los siguientes resultados:

**Incorrectas:** 24 (31,9%); aberrantes: 39 (51,8%); correctas: 8 (10,4%); literal: 1 (1,3%); N/C: 3 (3,9%)

Gráfico 4



Con respecto al segundo criterio, el que se refiere a la configuración polifónico-argumentativa, las categorías fueron las siguientes:

**Acertadas:** las que indican que los sujetos reconocieron la existencia del punto de vista que cuestiona la argumentación dóxica acerca de la escolarización, independientemente de los errores en la redacción de las respuestas. Por ejemplo:

“Gracias o ‘debido a’ la instauración de la psicología en el ámbito educativo consideramos tal vez en forma de sustrato, damos por sentado que la escolarización es natural es la forma más natural para el buen desarrollo de los niños” (Test nº 29).

“Avalar determinadas acciones pedagógicas nos lleva a pensar en que escolarizar es un desarrollo natural de los niños” (Test nº 34).

“El texto se refiere que en la educación actual no cuestiona el mecanismo de educación lo toma como algo común” (Test nº 52).

**No acertadas:** Estas respuestas no reconocen la presencia de los distintos puntos de vista involucrados. Este grupo de respuestas conforma una mayoría abrumadora: 68 sobre 75, es decir, el 90,6 %. Por ejemplo:

“Que el ambiente escolar debe ser lo más natural en el desarrollo del niño” (Test nº 7).

“La comprensión del comportamiento del niño permite la escolarización en un contexto más natural” (Test nº 9).

“Esto quiere decir que inculcar a la educación de manera real y práctica, lo referente a la pedagogía en cuanto al niño, favorece, sin ninguna duda, al desarrollo del niño en todos sus sentidos” (Test Nº 11).

“La escolarización sería esencial para el desarrollo de los niños” (Test Nº 58).

Cuantitativa y gráficamente, estos resultados se expresan, entonces, así: Acertadas: 7 (9,33%); no acertadas: 68 (90,66%).

Gráfico 5



Se verifica así la extrema complejidad que reviste el procesamiento de las nominalizaciones por parte de los lectores poco expertos. A pesar de la presencia explícita de los argumentos de esta nominalización en el párrafo, sólo 8 sujetos pudieron reformular el compacto semántico reconociendo adecuadamente el agente y el tema. Por otra parte, sólo 7 advirtieron la configuración polifónica del párrafo y pudieron reconocer los puntos de vista contrapuestos. Pero en realidad lo más significativo es que solo 3 de los 75 sujetos encuestados, reconocieron los dos aspectos evaluados.

## CONCLUSIONES

Es cierto que las nominalizaciones, tan frecuentes en el discurso académico, son compactos resumidores que garantizan la cohesión textual y la progresión temática. Pero también es cierto que, por su alto grado de abstracción y ambigüedad (derivado de la elisión de los argumentos y de la ausencia de especificación temporal y modal que los caracteriza), estos compactos constituyen estructuras complejas de difícil interpretación por parte de los lectores inexpertos. En este marco, parecería legítimo afirmar que la presencia explícita de los argumentos de la nominalización y/o de los antecedentes anafóricos a los que remite bastaría para orientar y facilitar su comprensión. Los resultados de este trabajo ponen, sin embargo, de manifiesto que la intelección de las nominalizaciones supone mucho más que esa explicitación.

En efecto, tal como lo demuestran las respuestas al ítem 5, ni la presencia de los argumentos de legitimación ni la existencia de los dos enunciados previos con los que esta nominalización se relaciona semánticamente fueron suficientes para su adecuado desciframiento en el texto. Solo un bajísimo porcentaje de estudiantes respondió correctamente este ítem.

Por otra parte, en este trabajo, también hemos advertido acerca de otros dos aspectos poco estudiados en relación con las nominalizaciones: la función categorizante y la configuración polifónico-argumentativa que determina su presencia. Hemos podido demostrar que los lectores inexpertos no procesan la función anafórica ni categorizante de estos términos: en la mayoría de los casos, las nominalizaciones son interpretadas como si refirieran a una entidad nueva en el discurso (cfr. ítems 2, 3 y 4). También hemos podido verificar que la complejidad enunciativa inherente de las nominalizaciones pasa inadvertida para los lectores inexpertos: solo un porcentaje mínimo dio cuenta, en efecto, de los diferentes puntos de vista involucrados y pudo reconocer la existencia tanto del discurso dóxico acerca de la escolarización como de aquel, con el que acuerda el locutor, que lo cuestiona.

Al término de este trabajo, deseamos entonces prevenir acerca de las serias dificultades que presenta la lectura de textos académicos por parte de lectores inexpertos. Estas no se basan solamente en las deficiencias epistémicas/letradas de los estudiantes (deficiente o insuficiente información general, marcos previos,...). Es necesario reconocer, también, que ciertos modos de formulación, propios de la retórica del discurso académico, se presentan como ininteligibles debido a su alto grado de complejidad, abstracción y densidad semántica. En este sentido, sostenemos que los lectores expertos no reparan en que ciertos procedimientos microdiscursivos (lingüísticos) representan escollos para la comprensión lectora por parte de lectores poco expertos. Y, tal vez, esto se deba a que este tipo de retórica se encuentra fuertemente naturalizada en el discurso académico.

Finalmente, quisiéramos formular un llamado a los especialistas preocupados por la comprensión de los textos académicos: sostenemos que los valiosos aportes recogidos hasta el momento, desde distintas teorías, no son aún suficientes. Es cierto que para hacer legibles los textos es absolutamente necesario reparar tanto en el aspecto léxico (de los textos) como en (los aportes provenientes de teorías basadas en) los aspectos macroestructurales y superestructurales de

los discursos. Pero, resulta necesario, también, a) ejercitar una práctica destinada a localizar y a resolver los problemas que determinados procedimientos microdiscursivos presentan a los lectores poco expertos y b) reconocer que ciertos procedimientos microdiscursivos deben ser tenidos en cuenta a la hora de enseñar a leer textos académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). Las prácticas de lectura. En C. Pereira & M. Di Stefano (Eds.), *La Lectura y la escritura en la universidad* (pp. 7-11). Buenos Aires: Eudeba.
- De Erlich, F. (1994). *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Ducrot, O. (2004). Sentido y argumentación. En E. Arnoux & M. García (Eds.), *Homenaje a Oswald Ducrot* (pp. 359-370). Buenos Aires: Eudeba.
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- García, M. (2000). Acerca de los fenómenos de relectura y reinterpretación en el discurso. *Discurso y Sociedad*, 2(4), 89-108.
- García, M. (2003). *Gradualité et réinterprétation*. Paris: L'Harmattan.
- García, M., Hall, B. & Marin, M. (2004). Obstáculos en la lectura de los textos académicos: Las nominalizaciones. En *Actas del Congreso Internacional de Políticas Culturales e Integración Regional* [En prensa].
- Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. En R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1093-1130). Newark: International Reading Association.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.

- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, J. (1996a). Psicología cognitiva y discurso escrito (I): Modelos y teorías. En J. León (Ed.), *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo* (pp. 29-65). Buenos Aires: Aique.
- León, J. (1996b). Psicología cognitiva y discurso escrito (II): La vertiente interactiva. En J. León (Ed.), *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo* (pp. 67-96). Buenos Aires: Aique.
- León, J. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: Estrategias del lector y estilos de escritura. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp.153-169). Madrid: Santillana.
- Marín, M. & Hall, B. (2001). *Puntos críticos de incompreensión de lecturas de textos de estudio*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Lectura, escritura y democracia", Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.
- Marín, M. & Hall, B. (2003a). Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(1), 22-29.
- Marín, M. & Hall, B. (2003b). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: Obstáculo para lectores. En *Actas del Congreso Internacional "La argumentación: Lingüística, retórica, lógica, pedagogía"* [CD-ROM]. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003.
- Martínez, M. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura.
- Parodi, G. (2002). Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos? En G. Parodi (Ed.), *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard* (pp. 67-93). Valparaíso: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Pêcheux, M. (1975). *Les vérités de La Palice*. Paris: Maspéro.
- Picallo, M. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. I, (pp. 363-393). Madrid: Espasa-Calpe.
- Sánchez, E. (1999). Texto y conversación: De cómo ayudar al lector a conversar con los textos. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 171-193). Madrid: Santillana.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(4), 5-22.
- van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vidal-Abarca, E. (1999). ¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión? En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 141-152). Madrid: Santillana.

## NOTAS

<sup>1</sup> Los resultados que se presentan en este artículo fueron parcialmente expuestos en la ponencia "Obstáculos en la lectura de los textos académicos: las nominalizaciones", presentada en el Congreso Internacional de Políticas Culturales e Integración Regional, el 2 de abril de 2004

<sup>2</sup> Halliday y Martín (1993) utiliza el término 'metáfora gramatical' para referirse precisamente a esta transformación. "Un rasgo semántico que típicamente es realizado también por un medio gramatical es realizado por otro. Así, los procesos (acciones, eventos, estados) son típicamente realizados por verbos, pero por metáfora gramatical aparecen realizados como sustantivos. Los fenómenos que no son objetos son 'objetivados' al ser realizados como sustantivos" (Halliday & Martín, 1993: 127). (La traducción es de los autores).

<sup>3</sup> Los ejemplos de nominalizaciones que siguen fueron extraídos del corpus de nuestra investigación.

<sup>4</sup> Según Di Tullio (1997), las formas activas se interpretan como resultado o producto –y solo en esta interpretación– puede cambiarse el determinante y pluralizarse. Las formas pasivas, en cambio, reciben una interpretación de nominalización de acontecimientos.

to o de proceso, y es por ello que admiten circunstanciales de tiempo y de lugar (los acontecimientos tienen lugar, en efecto, en el tiempo y en el espacio).

<sup>5</sup> Siguiendo a Ducrot (1984), definimos locutor como el responsable de la enunciación según el enunciado.

<sup>6</sup> La traducción es nuestra. Recordemos que Ducrot distingue los actos primitivos (que se producen por asimilación del locutor a un determinado punto de vista), de los actos derivados que se llevan a cabo por el hecho de que el locutor pone en escena enunciadores que expresan su actitud propia. El acto de presuponer es así un acto derivado por cuanto el locutor no se identifica con el punto de vista presupuesto, no hace de él el objeto declarado de su enunciación. En otras palabras, si el locutor se hace responsable de un cierto contenido, no por ello se responsabiliza de la aserción de dicho contenido.

<sup>7</sup> Como indica Picallo (1999: 377), las nominalizaciones eventivas de acción “no puede[n] tener un determinante en forma de adjetivo demostrativo, artículo indefinido o cuantificador de los llamados ‘débiles’ (i.e., un, algún y cierto entre otros)... Este tipo de determinantes induce la lectura resultativa de un nominal”. Se observará sin embargo, que el demostrativo “esta” en (4) no altera la interpretación eventiva por cuanto aquí su función no es determinar el referente del resultado de un proceso sino marcar explícitamente el carácter anafórico de la nominalización.

<sup>8</sup> Para una caracterización detallada de estos aspectos, véase por ejemplo, Ducrot (2004).

<sup>9</sup> Para una definición y caracterización de la noción de reinterpretación en el discurso, véase García (2000, 2003).

<sup>10</sup> El test que se aplicó figura completo en el Anexo de este artículo.

<sup>11</sup> En el caso del Test nº 6, el sujeto encuestado cursa la carrera de Derecho.

## ANEXO 1

### TEST

1. Lea el siguiente texto:

*En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*

Ricardo Baquero y Flavia Terigi

“La escolarización parece una manera –entre otras posibles– de dar tratamiento a la niñez; una manera en ocasiones violenta, ya que implica obligaciones de asistencia, permanencia, trabajo, logros, para evitar sanciones, en especial la del fracaso. Si bien esta visión puede parecer excesivamente dura con respecto a una práctica que, como señalamos, se considera no solo deseable sino un derecho adquirido, nuestro análisis pretende insistir en que la cuestión debe ser tratada sin que nuestro compromiso con los derechos del niño nos lleve a desvirtuar precisamente el carácter político del proyecto escolar. El proyecto escolar involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjaremos su identidad.

Se quiere advertir, además, que el discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etc., se toman en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos. A partir del momento en el que todos los niños van a la escuela, se buscará diferenciar aquellos que se adaptan a ella y los que no lo logran, y respecto a estos últimos las causas de su inadaptación, los diversos tratamientos realizables y para cada uno de los tratamientos, la estructura que sería preciso dar al establecimiento encargado de aplicarlo” (Querrien, 1979: 154). Como afirma Foucault, desplegamos prácticas que insisten penetrantemente en decidir quiénes somos, con criterios de administración científico-técnica (Foucault, 1938).

Esta legitimación de las prácticas pedagógicas por la psicología produce el sentido común que nos hace considerar la escolarización como un contexto natural del desarrollo del niño.

2. En el primer párrafo, la segunda oración empieza diciendo “Si bien esta visión...” ¿a qué se refiere la palabra “visión”?

3. En la segunda oración del primer párrafo dice “una práctica” ¿a qué se refiere?

4. En el tercer párrafo, donde dice “esta legitimación de” ¿a qué se refiere?

5. Explique el último párrafo. Evite repetir palabras del texto.