

LA “COMUNICACIÓN” CIENTÍFICA EN ÁMBITOS ACADÉMICOS:

OTRO ENFOQUE [1]

Beatriz Hall

UNLZ, UBA, D.C.P. de Bs. As.

hallbeatriz@gmail.com

Material original autorizado para su primera publicación en la revista académica Hologramática

RESUMEN:

La “comunicación” científica es objeto de análisis desde distintas áreas de conocimiento y una de ellas se relaciona con las dificultades que presentan los estudiantes para interpretar y producir textos. Esta situación constituye un motivo de preocupación en distintos sectores de nuestra sociedad. En lugares especializados, se habla de *analfabetismo académico* para referirse a la carencia de habilidades discursivas que presentan los estudiantes que cursan estudios superiores y, desde distintas perspectivas, se proponen intervenciones que tienen como

objetivos encontrar causas y promover cambios. En efecto, publicaciones recientes coinciden en la necesidad de tomar conciencia acerca de que la lectura y escritura son prácticas sociales establecidas históricamente, que requieren por parte del alumno el desarrollo de competencias complejas y que por múltiples causas no han sido adquiridas al inicio de sus estudios universitarios. Por nuestra parte, consideramos que si bien investigaciones vigentes representan valiosos avances en este tema, falta aún profundizar aspectos relacionados con el estudio de los textos que inciden en la enseñanza de la lectura y la escritura académicas. A partir de conceptos provenientes del Análisis del Discurso (Pêcheux 1969; Orlandi, 2003, 2004), el objetivo de este trabajo es analizar presupuestos teóricos que aparecen naturalizados en estudios que se ocupan del *discurso académico* y que también están presentes de modo implícito en ciertas prácticas docentes. Proponemos, así, que se tengan en cuenta aspectos que son recurrentemente silenciados y/o sintomáticamente ignorados. Para concluir, presentamos otras herramientas que ayudan a disminuir *analfabetismo académico*.

Palabras claves:

Discurso académico, interpretación, lenguaje.

ABSTRACT:

**SCIENTIFIC “COMMUNICATION” IN ACADEMIC ENVIRONMENTS: ANOTHER
APPROACH.**

Scientific “communication” has been approached from several disciplinary angles. One of them has to do with the difficulties students face when interpreting and producing texts. This situation has been a matter of concern in different sectors of our society. In academic frame, the term “academic illiteracy” has been used to refer to the inability and poor discursive tools students show while completing their studies. Several strategies have been

proposed in order to find causes for this inability and advance some changes. In fact, several recent studies coincide in the need to become aware that reading and writing are social practices historically based. These require the development of a complex series of competences and tools that, for multiple reasons, were not acquired prior to starting higher education studies. While recent research provides valuable contributions, some aspects related to the study of texts which affect academic teaching of reading and writing skills still need further research. Based on concepts developed by Discourse Analysis (Pêcheaux 1969; Orlandi 2003, 2004) this study analyzes theoretical assumptions that appear “naturalized” in studies that approach the “academic discourse”, also apparent in some teaching practices. This study proposes taking into consideration aspects that are repeatedly silenced and/or symptomatically ignored. To conclude, some efficient tools to decrease “academic illiteracy” are presented.

Key words:

Academic discourse, Interpretation, language

Palavra chave:

Discurso, Interpretação, linguagem

INTRODUCCIÓN

La “comunicación” científica es objeto de análisis desde distintas áreas de conocimiento y una de ellas se relaciona con las dificultades que presentan los estudiantes para interpretar y producir textos.

Desde distintos sectores de la sociedad se intenta explicar las posibles causas que originarían la falta de lectura y/o interpretaciones erróneas por parte de los jóvenes. Así, para algunos, esto se debe al uso indiscriminado de los medios masivos de comunicación y/o al excesivo interés que despiertan los diferentes y atractivos entretenimientos que ofrecen las computadoras. Dicho de otro modo, se presenta una relación de rivalidad y exclusión mutua entre pantallas y libros, y las malas elecciones por parte de los jóvenes explicarían por qué los libros siempre salen perdiendo. Este punto de vista, presenta una falsa dicotomía que pone en escena representaciones sociales fácilmente rebatibles. Para otros, el origen de las prácticas de lecturas deficientes se explicaría “naturalmente” con enunciados tales como “la cabeza no le da” o bien “¡qué querés con la familia que tienen!”. Por cierto, estas perspectivas y sus diferentes variantes no son aceptadas por parte de especialistas, entre otros motivos, porque producen un fuerte efecto de naturalización que llevaría a pensar que esta situación es irreversible.

En ámbitos especializados se habla cada vez con mayor preocupación de *analfabetismo académico* para referirse a la carencia de habilidades discursivas que presentan los estudiantes que cursan estudios superiores. Publicaciones recientes [2] coinciden en que la lectura y escritura requieren el desarrollo de competencias complejas que no han sido adquiridas por los estudiantes al inicio de sus estudios universitarios. Desde distintas perspectivas y focalizando en distintos aspectos, se proponen intervenciones con el objetivo de promover cambios.

En este sentido, algunos trabajos destacan el valor epistémico de la lectura y escritura y afirman que no son habilidades que se aprenden y enseñan de una vez para siempre, en la educación básica, sino que es necesario enseñar a leer y escribir en todos los niveles educativos [3]. Otros hacen hincapié en la importancia de la alfabetización en tanto se relaciona con las representaciones que las personas hacen de sí mismas, como miembros de grupos culturales [4]. Las propuestas que provienen del ámbito anglosajón, dentro del cual se acuñó el término “alfabetización académica”, plantean incluir la lectura y la escritura como contenidos en la enseñanza de cada asignatura, de acuerdo con la especificidad de cada “campo de estudio” [5]. Por su parte, los autores inscriptos en la corriente hispana denominada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que prefieren utilizar el término “literacidad” en vez de “alfabetismo” o “alfabetización”, adaptan los principios de la etnografía de la comunicación a la literacidad y describen cómo se utilizan los escritos dentro de una determinada comunidad. Estos autores proponen enseñar a escribir usando recursos propios de cada contexto y disciplina. [5]

No obstante estos aportes, existen aún aspectos del discurso académico que son sintomáticamente dejados de lado cuando se analizan las dificultades que presentan los estudiantes para leer textos académicos. El objetivo de este trabajo es examinar, a partir de conceptos provenientes del Análisis del Discurso (Pêcheux, Orlandi), presupuestos teóricos que aparecen naturalizados en estudios que se ocupan de los discursos y que también están presentes de modo implícito en ciertas prácticas docentes. Consideramos que ignorar estos presupuestos constituye otro factor que agrava las dificultades de lectura que presentan los estudiantes. Nuestro trabajo propone nuevas prácticas de lectura que tienen por objeto ayudar a leer textos académicos-científicos.

Características del discurso académico

Los distintos enfoques desde los cuales se ha estudiado y se estudia el *discurso académico* representan un campo de estudio muy amplio y en permanente transformación [6]. Una muestra de ello son las distintas denominaciones que se han utilizado para este objeto de estudio: *lenguajes con fines específicos, lenguas especiales o especializadas, textos específicos, discursos de especialidad y académicos, discursos profesionales* [7].

A pesar de estas variadas designaciones, existe consenso acerca de que los *géneros* son formas discursivas relativamente estereotipadas que guardan relación directa con prácticas sociales de una comunidad. Así es posible afirmar que la difundida denominación *discurso académico* refiere al ámbito de producción y circulación de discursos científicos que involucra a investigadores, docentes y estudiantes. Por lo tanto, cuando se habla de *discurso académico*, se remite al conjunto de producciones, ya sea en forma oral o escrita, realizadas en contexto de enseñanza y/o de investigación científica. En este sentido, debido a sus estrechas y múltiples relaciones, se vincula con el *discurso científico*.

Según algunos investigadores, el objetivo básico del *discurso académico* consiste en “transmitir información de carácter científico - técnico” y, como consecuencia, afirman que los rasgos de estilo son la “precisión, la claridad y la objetividad” [8]. La idea de que el *discurso académico-científico* “transmite” y/o “comunica” de modo “objetivo” “información” descansa en presupuestos que, desde nuestro punto de vista, ameritan ser examinados.

Esto es, por un lado, la creencia según la cual la actividad científica consistiría en registrar hechos que arrojarían resultados “verdaderos” y “comunicables” de manera “objetiva”. En este contexto, el “documento científico” sería algo así como un mero registro de hechos, es decir, una suerte de copia fiel de la tarea que el científico ha realizado previamente a la elaboración de ese documento. El conocimiento, entonces, se presenta como un conjunto homogéneo de “contenidos verificables” por el científico. Éste en “su razón” hallaría los

fundamentos necesarios que le aseguran la dimensión de “la verdad”. Esta concepción de sujeto científico presenta fuertes resabios de concepciones centradas en el *cogito* cartesiano que acompaña el nacimiento del sujeto de la ciencia moderna. Como sostiene Zizek, “La subjetividad cartesiana sigue siendo reconocida por todos los poderes académicos como una tradición intelectual muy fuerte y aún activa” (2001, p. 9)

Para este concepto de ciencia, no solo existen verdades sino que el conocimiento de una verdad es alcanzado por la razón del sujeto, de modo inmediato y directo. Desde este punto de vista, el saber es conocimiento “claro”, “evidente”, “verdadero” y perfectamente “comunicable”, sin obstáculos.

Paralelamente, aparece otro presupuesto: la lengua es un instrumento transparente que permitiría el pasaje directo del pensamiento de un individuo a otro. Dicho de otro modo, la lengua es vista como un objeto con el cual los sujetos “transmitirían” – sin conflictos - “verdades”. Se trata de una perspectiva puramente comunicacional, según la cual la lengua es un simple instrumento comunicativo, algo así como una vitrina, que dejaría ver con absoluta claridad los objetos que se exhiben [8]. El lenguaje científico, supuestamente carente de subjetividad, sería, por lo tanto, ahistórico y válido universalmente. Hasta se ha propuesto la creación de un “lenguaje diferente” para la ciencia, que debería ser contrario al lenguaje literario.

Es decir que el concepto de ciencia como una construcción objetiva y racional que funciona según leyes y reglas de orden lógico-formal se corresponde con la idea de que el lenguaje científico es:

“preciso”, en el sentido de que éste “referiría” de forma directa y “exacta” los objetos o conceptos, tal como existirían en la “realidad”.

“claro” porque, alejado de toda figura retórica, no mediaría y menos aún obstaculizaría, la comprensión.

“objetivo” porque el sujeto no intervendría de modo subjetivo en la ciencia.

Contrariamente:

el lenguaje no “refiere” objetos, los constituye [9].

El lenguaje no es transparente [10] y, además, ciertos usos del lenguaje, muchas veces, representan obstáculos para la comprensión [11].

no existe uso del lenguaje sin sujeto [12].

Por cierto, la separación entre ciencia y lenguaje ha sido ampliamente cuestionada por distintos autores (Locke, 1997; Fox Keller, 2000; Palma, H, 2004; Gutierrez Rodilla, 1998, 2005). En efecto, no solo es imposible la existencia de un lenguaje universal, ahistórico y carente de toda subjetividad, sino que la ciencia no se concibe fuera del lenguaje. Las teorías científicas no relatan “hechos”, sino que los hechos (objetos de investigación) son construidos discursivamente por las teorías. Éstas determinan qué es un hecho, desde un punto de vista siempre ideológico e histórico. Los textos no reflejan “hechos”, sino que construyen conocimiento con lenguaje.

En este sentido, el Análisis del Discurso parte de la definición de discurso como efecto de sentido entre locutores (Pêcheux, 1969) y propone analizar los discursos como lugares de manifestación ideológica en contextos de formaciones imaginarias [13] y de procesos históricos-sociales, y no como discursos neutros que “transmiten” información de manera objetiva.

Desde este punto de vista, los textos no “transmiten información”, sino construcción de sentidos. Éstos no nacen como propiedad privada de un sujeto, por generación espontánea, ni mecánicamente, sino que los sujetos construyen sentidos como parte de un proceso. Los interlocutores no son considerados como “agentes racionales” que dominan sus

intenciones comunicativas, sino que son sujetos que construyen conocimientos, según procesos complejos.

Según el AD, para caracterizar los discursos es imprescindible considerar el proceso de constitución y funcionamiento del lenguaje, en el marco de relaciones dialécticas entre éste y la ideología [14]. La lengua, entonces, no es concebida como un “instrumento”, sino que constituye la “condición de posibilidad” del discurso: es un lugar material en el que se realizan los “efectos de sentido”, que son históricos e ideológicos (Orlandi, 2003).

Esta materialidad discursiva es ignorada o reducida a su máxima expresión no solamente por quienes caracterizan el discurso académico bajo el presupuesto de “transmisión del conocimiento”, sino que también, y consecuentemente, es dejada de lado en ciertas prácticas de lectura, a las que haremos referencia en el siguiente apartado.

De acuerdo con el objetivo de este trabajo, me interesa advertir de qué manera ciertos *modos de leer*, recurrentemente practicados en el marco de instituciones educativas, se relacionan con los presupuestos examinados anteriormente. Me refiero a *modos de leer* que, dada la frecuencia de su práctica, los estudiantes traen incorporados cuando ingresan a la universidad y que, muchas veces, influyen de modo negativo en su aprendizaje.

Prácticas de lectura

La lectura, muchas veces, aparece en las prácticas docentes, como una actividad “natural”. En general, raramente se explicita qué se entiende por leer y menos aún se establecen diferencias acerca de distintos tipos de lectura.

En trabajos anteriores (Marin, M y B. Hall, 2007) nos hemos referido a distintos tipos de lectura que se practican, actualmente, en las instituciones educativas de nuestro país[15]. Una de ellas es la denominada *lectura extractiva de datos*. Este tipo de lectura aparece registrada con frecuencia en las carpetas de los estudiantes, que cursan tanto la escuela

primaria como secundaria [16]. Nos referimos a cuestionarios que, siguiendo el orden del texto, interrogan acerca de “datos” que allí aparecen. La condición de “dato” está dada por el *modo de leer* que esta práctica presupone: se solicita al lector que “identifique” palabras en el texto y, para que esta actividad asegure respuestas “correctas”, esas palabras aparecen también en las consignas. Es decir que los estudiantes deberán encontrar el fragmento indicado y repetirlo tal como aparece.

A modo de ejemplo, he seleccionado un fragmento de un libro destinado a estudiantes de tercer año (EPB) y formulado consignas que requieren de una lectura del tipo *extractiva de datos*:

Ejemplo A

“Cuando respiramos, el aire entra por nariz y boca y pasa por la faringe y la tráquea, que se divide en los dos bronquios. Éstos, a su vez, se dividen en ramas más y más pequeñas para llegar a cada sector de los pulmones. Allí el oxígeno pasa a la sangre dando energía al cuerpo.

Cuando respiramos, sale del cuerpo el dióxido de carbono, un gas desechado por el organismo”.

Las consignas son:

¿Por dónde pasa el aire que entra por nariz y boca?

¿Qué sale del cuerpo cuando respiramos?

En efecto, el lector puede responder “correctamente” cada una de las preguntas transcribiendo partes del texto, sin necesidad de reformular lo que lee. El único sentido que esto tiene es el de “cumplir con una tarea”, pero no guarda relación con “leer”.

Probablemente, el alto índice de respuestas “correctas” que arrojan estas prácticas sea uno de los motivos por el cual los docentes las ponen en práctica. Otro motivo radica en que aparecen como parte de las actividades que proponen algunos *textos de estudio*. Cualquiera sean los motivos, estas prácticas de lectura mecanicistas se legitiman de modo tal que los estudiantes las incorporan creyendo que leen “comprensivamente”. Pero esto se convierte en un escollo, cuando los profesores universitarios esperan de ellos otros *modos de leer*.

Otro tipo de lectura es la denominada *reflexiva y crítica* y se diferencia de la *lectura extractiva de datos* porque requiere que el lector no solo identifique palabras del texto, sino que también establezca relaciones entre puntos de vista, conceptos y datos.

Este tipo de práctica aparece en los libros de textos de distintas disciplinas, tanto de nivel primario como secundario. Las consignas no pueden ser respondidas “repitiendo” las palabras del texto. Son las del tipo:

Ejemplo B

¿Qué conceptos de la Doctrina de la Seguridad Nacional rechazó el general Torrijo, jefe del gobierno de Panamá, en su discurso frente a los miembros del Consejo de Seguridad de la ONU en marzo de 1973? Explique por qué. (destinado a estudiantes del nivel secundario)

Explique la diferencia entre los conceptos “legitimidad” y “efectividad”, tal como aparecen en el texto.

Compare los conceptos de “límites” y “fronteras” en la delimitación de nuestra soberanía, según aparecen en el texto.

En el nivel universitario, este tipo de consignas aparecen en las preguntas de examen y de trabajos prácticos. Tomemos, por caso, un fragmento de un libro que forma parte de la bibliografía obligatoria de una de las asignaturas del Ciclo Básico Común [17] de la Universidad de Buenos Aires.

Ejemplo C

Generación del 80

“En el año 1880, el país estaba listo para insertarse a pleno en la división internacional del trabajo. En esa época se solucionaron problemas que durante años habían generado guerras y conflictos. [...] Los hombres que se abocaron a la tarea de “modernizar” el país fueron los integrantes de la llamada generación del ’80, designación que abarca a quienes actuaron en los puestos de conducción en aquel momento.

Mucho se ha debatido acerca de la existencia o no de una llamada generación del ’80. Los que la consideraron como tal se basaron en el concepto de Ortega y Gasset, quien consideraba como rasgo fundamental de una generación (...) el tener una cultura propia con una proyección definida; cada generación tenía una vigencia de quince años, superponiéndose al comienzo y al final con las otras generaciones [...]”.

Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado.

Módulo Único.

Las preguntas que solicitan una *lectura reflexiva y crítica*, son las del tipo:

¿Cuáles son los criterios para considerar a que quienes ocuparon puestos políticos, en nuestro país a fines del siglo XIX, como integrantes de la “generación del 80”?

¿Por qué se puede decir que los dirigentes de nuestro país que gobernaron a fines del siglo XIX conformaron una “generación”?

Para responder estas preguntas los lectores deberán establecer diferentes relaciones. Por ejemplo, identificar las características que, según Ortega y Gasset, dan lugar al concepto de generación, y relacionarlas con características de los sujetos que condujeron nuestro país durante fines del Siglo XIX. Este tipo de lectura exige un mayor nivel de abstracción y requiere también que el lector construya sentidos de un modo no automático.

Las prácticas que contemplan una *lectura reflexiva y crítica* son indiscutiblemente más productivas que la *lectura extractiva de datos*, sin embargo, las dos son insuficientes. Aún cuando son muy diferentes entre sí, ambos tipos de lectura se encuadran dentro las que denominamos *contenidistas*.

Orlandi (2004), siguiendo a Pêcheux, habla de perspectivas discursivas que se encuadran dentro de lo que designa como “conteudismo” [18]. Se refiere a trabajos que consideran que las palabras son transparentes y que, por lo tanto, suponen que se las puede atravesar para llegar a los “contenidos”. Los análisis que se hacen desde esta perspectiva, afirma Orlandi, separan “forma” de “contenido” y deja de lado el orden del lenguaje.

En efecto, las prácticas de *lectura contenidistas* focalizan en “lo que los textos dicen” y no en los *modos de decir* [19] con los cuales se construye el conocimiento. Se trata de prácticas que presuponen que los textos transmiten “ideas”, “conceptos” y que, por lo tanto, proponen que el lector busque por “detrás” de las formas lingüísticas un “contenido”, como si éste estuviera colocado, en el texto, para ser extraído. Según lo expresado en el apartado anterior, esos “conceptos” serían “productos” de investigaciones científicas realizadas previamente a la escritura.

Dicho de otro modo, si la ciencia produce “conocimientos” “verdaderos” (homogéneos) y esos conocimientos son “transmitidos” “objetivamente”, el lector debería - sin mayores inconvenientes- “encontrar”, en los textos, esos contenidos dejados allí, por la “voz” de la ciencia. Así como algunos científicos parecerían ignorar que la ciencia se construye con

lenguaje, del mismo modo, quienes proponen prácticas de lectura *contenidistas* ignoran que los textos están hechos con palabras. En los dos casos se trabaja como si el lenguaje no existiera.

Pero, hay algo más. En el desarrollo de prácticas de lectura (las *extractivas* y las *reflexivas* y *críticas*), no solo se ignora la materialidad discursiva de los textos, sino que también se pasa por alto una serie de operaciones que el lector hace inevitablemente “con lenguaje” para responder a las consignas. Tal es el caso del ejemplo C, en el que para responder adecuadamente las consignas, el lector deberá establecer, por un lado, una serie de relaciones entre algunos conceptos que aparecen en el texto y, al mismo tiempo, deberá relacionar términos que aparecen en el texto con otras palabras que aparecen en las consignas. Por ejemplo, en la primera consigna se pregunta acerca de “criterios” y en el texto esto aparece como “rasgo fundamental”. Del mismo modo, deberá identificar a “quienes ocuparon puestos políticos”, “los dirigentes de nuestro país que gobernaron a fines del siglo XIX” según aparece en las consignas con “quienes actuaron en los puestos de conducción”, tal como aparece en el fragmento. Esto es identificar los distintos modos de designación que se pueden usar para nombrar un mismo objeto. Sabemos que a los lectores con bajo índice de frecuentación de textos académicos y escasas prácticas de lecturas, no les resulta sencillo darse cuenta cuando se nombra el mismo objeto de diferentes maneras.

Además, de acuerdo con las consignas del ejemplo C, el lector también deberá establecer relaciones entre un concepto (“generación”) y un caso en el que puede aplicarse ese concepto (“generación del 80”). Este proceso, que se da por supuesto y que por lo tanto no se explicita en las consignas, muchas veces presenta dificultades para los lectores acostumbrados a “extraer datos” de los textos. Los lectores suelen reparar más en los

ejemplos que en los conceptos y no siempre identifican correctamente las relaciones que se establecen entre ambos [20].

Por lo expuesto, proponemos el ejercicio de prácticas que adviertan al lector acerca de las estrategias lingüísticas que aparecen en los textos. Hacer explícito procedimientos [21] tales como que los objetos tienen distintos modos de ser designados o establecer explícitamente la relación entre un concepto (abstracto) y un ejemplo (concreto), es enseñar que la lectura es un proceso de construcción de sentido entre el texto y el lector, y no el resultado de haber “encontrado” un contenido depositado previamente, por el autor, en el texto.

En efecto, la lectura es un proceso que se da en la interacción entre el texto y el lector, y este proceso puede ser orientado y acompañado. Sin embargo, las prácticas actuales de lectura se apoyan en la representación de lectura como “resultado”, cuyo producto es “un sentido”. De este modo, aparece otro presupuesto: cada texto tienen “un sentido” que es “unívoco y coagulado”. Entonces, ese sentido “evidente” que está en el texto es el que debe “encontrar” el lector para responder a las consignas correctamente. Pero los textos no están compuestos por “contenidos” con sentidos “únicos” ni “evidentes”.

En general, cuando “un sentido” es atribuido a un texto, ese sentido es el legitimado históricamente por alguna autoridad en la materia, que, a veces, suele ser el docente. Cuando el sentido atribuido a un texto aparece como “único” y “transparente” no solo se incurre en un acto de cierto autoritarismo, sino que se niega la interpretación en cuanto tal. Orlandi sostiene que toda lectura es concebida como trabajo simbólico y en tanto objeto simbólico abre diferentes posibilidades de interpretación, que no dependen de la voluntad del sujeto. Por esto, el sentido de un texto no existe en sí, sino que es determinado por las posiciones ideológicas que se ponen en juego en el proceso socio- histórico en el que las palabras son producidas y leídas (Orlandi 1988, p. 58).

Desde este marco teórico, nadie lee en un texto lo que quiere, de manera absoluta y determinada, toda (y cada) lectura es “regulada” porque las condiciones históricas-culturales hacen que algunos sentidos sean leídos y otros no, que algunas atribuciones de sentido puedan ser dados a determinados textos y otras no.

Dicho de otro modo, las prácticas de lecturas *contenidistas* no solo focalizan en los contenidos de los textos, sino que ignoran el proceso de construcción de sentidos que el lector puede hacer a partir del funcionamiento discursivo del texto, desde su propio lugar histórico e ideológico.

En este sentido, consideramos que es necesario acompañar a los lectores en el proceso de construcción de sentido y no solicitarle el sentido de un texto como resultado de una lectura. De lo contrario, si solicitamos “resultados” de lecturas y pasamos por alto procesos, una vez más, las instituciones educativas estaremos exigiendo lo que no se enseña.

En el próximo apartado, presentamos otras prácticas de lectura que tienen en cuenta el funcionamiento del lenguaje, es decir los *modos de decir* con los cuales aparecen los “contenidos” en los textos y que tienen por objetivo guiar al lector en el proceso de construcción de posibles sentidos.

Otras prácticas de lectura: una propuesta

Como hemos dicho, los textos no transmiten ideas con sentidos “unívocos”, sino que vehiculizan posibilidades de construcción de múltiples sentidos [22]. Desde esta perspectiva, los procedimientos de desambiguación son tanto el contexto conceptual como el lingüístico.

De modo que puede ser una hipótesis plausible que un lector que carezca tanto de conocimientos previos conceptuales como letrados [23], produzca interpretaciones

“erróneas”. Para disminuir el margen de “error”, proponemos el ejercicio de prácticas de lectura *procesuales* que guíen al lector para construir sentido. Es decir prácticas que le enseñen a advertir que en los textos hay *modos de decir* que se relacionan con el funcionamiento del lenguaje materializado en cada texto.

Consideramos que implementar este tipo de prácticas ayuda a que los lectores lean de un modo autónomo. Un lector habituado a buscar contenidos en los textos podrá, en el mejor de los casos, “aprender” lo que cada texto dice. Pero si ese lector incorpora prácticas de lectura que tienen en cuenta el funcionamiento del lenguaje, habrá obtenido herramientas para leer otros textos.

Las prácticas de lectura *procesuales* no son privativas de un nivel educativo, por el contrario, es de desear que se inicien progresiva y tempranamente durante la escolaridad primaria [24] y se prolonguen en el tiempo. De ser así, cuando los estudiantes ingresen a la universidad, sus dificultades para leer textos académicos se verán sensiblemente disminuidas.

Un ejemplo de práctica de lectura procesual

Generalmente se suele preguntar a los estudiantes acerca de las causas de algún fenómeno o acontecimiento (contenidos), pero no se les enseña primero a identificar esas causas, a establecer la diferencia entre las causas y las consecuencias, ni los procedimientos lingüísticos mediante los cuales aparecen en el texto esas causas y consecuencias. Un tipo de *práctica de proceso* es la siguiente [25]:

◆ Lea el fragmento siguiente para contestar las preguntas que están más abajo.

“La expansión de la pequeña industria crea una problemática ambiental característica, que es la vinculada al cubrimiento casi continuo del espacio. Se forma así un tejido urbano confuso donde todo se mezcla: la industria con las viviendas, los depósitos con los negocios, etc., lo que provoca que las actividades se interfieran entre sí. Un ejemplo de esto es la Boca.

El principal resultado es un deterioro de la calidad de vida de la población residente en zonas industriales, porque tiene que convivir con ruidos, olores, humos; y a veces con inundaciones, ya que también hubo loteos en bajos cuando el mejor suelo se terminó”.

Brailovsky, A.E.y Foguelman, D. *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires, Sudamericana, 1992, p. 267.

Reconozca en el texto anterior el verbo que indica una relación de causa consecuencia.

Escriba en su cuaderno de notas la explicación de cuál es la causa de que “las actividades interfieran entre sí”.

Con las palabras “El principal resultado es” comienza a mencionarse una consecuencia, ¿es una consecuencia de qué?

En el última oración del fragmento hay un conector (ya que) ¿qué indica?

La práctica de lectura *procesual* [26] parte de la idea de que los textos conforman distintos *modos de decir* [27], considera que esos *modos de decir* se constituyen a través de diferentes estrategias lingüísticas, y, por lo tanto, propone utilizar esas estrategias como pistas (herramientas) para ayudar a los estudiantes a construir sentidos. De modo que estas prácticas no se apoyan en los saberes disciplinares de los sujetos, porque no considera que los textos tengan solamente “contenidos”.

Vale aclarar que, como hemos dicho, la lectura es un proceso complejo y por lo tanto estas prácticas no abarcan todos los aspectos que este proceso comporta. No obstante, trabajar con prácticas *procesuales* permite que el lector advierta la materialidad discursividad de los textos y deje de lado la representación de que leer es “encontrar” “conceptos” en los textos.

Por cierto, ignorar los aspectos discursivos implica aceptar que los textos “transmiten contenidos” e ignorar que los textos están hechos con lenguaje. Por el contrario, los textos no transmiten conocimiento, sino posibilidades interpretativas de construcción de sentido.

CONCLUSIÓN

Como hemos señalado, la lectura es un acto complejo que requiere de un espacio de continuidad y desarrollo propio y continuado en el tiempo. Interpretar textos implica, al menos, advertir lo que el texto dice y lo que el texto no dice, procesar fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con los distintos tipos de secuencias e identificar las funciones con que aparecen en los textos, reconocer posiciones epistémicas no siempre explícitas. Para que los estudiantes universitarios puedan hacer esto de una manera eficaz es necesario que se eviten, en todos los niveles educativos, las prácticas de lectura automáticas y mecanicistas que “reproducen” “contenidos”.

En general, las prácticas de lectura que se vienen desarrollando en las instituciones educativas previas a la universidad son altamente *extractivas de datos* y las que se desarrollan en todos los niveles educativos, incluido el universitario, en su mayoría pasan por alto la materialidad discursiva (los *modos de decir*). Como sostiene Orlandi si se considera a la lengua apenas como un instrumento que transmite información, y no como

mediadora o transformadora entre el hombre y su realidad social, se pensará que una lectura es una mera descodificación y no una construcción de sentido (1988, p.38).

Desde nuestro punto de vista, los textos no son “verdaderos”, “objetivos” y “neutros”, ni “transmiten” conocimiento. Tampoco la lengua es un instrumento de información, ni los sujetos son portadores de simples intenciones comunicativas. Cada texto es una pieza de lenguaje inserto en un proceso discursivo. En este contexto teórico, **enseñar a leer es enseñar a entender cómo los textos construyen sentido**. Por esto afirmamos que las prácticas lectoras que tienen en cuenta los recursos lingüísticos que se usan en los textos suelen ser las más eficaces. Estas ayudan al lector a construir sentido cuando leen y coadyuvan a la constitución de lectores autónomos. Por el contrario, suponer que los enunciados contienen “verdades” y sus sentidos son “unánimes” y “evidentes” representa, muchas veces, el deseo de negar al otro, pero esto será motivo de otro trabajo.

Por último, sostenemos que no podemos esperar lecturas “correctas” por parte de un sujeto que, cuando se enfrenta con esta actividad, se encuentra reiteradamente con voces que lo descalifican. Es decir, con una imagen de sí mismo naturalizada socialmente en la representación de “una juventud que no lee” o “que lee, pero que no entiende”. Contrariamente, si en las instituciones educativas se generan espacios en los cuales no aparezca en primer lugar la descalificación, sino espacios en los que se propicie la construcción de lectores autónomos que puedan confrontar sus propias lecturas con otras, posiblemente se podrán encontrar nuevas herramientas que ayuden a producir cambios en el estado actual de *analfabetismo académico*.

NOTAS

1. Este trabajo forma parte de proyectos en curso: UBACyT F 127 (Programación Científica 2004-2007) y PICT 32995 de la ANPCyT (Programación 2007-2010), dirigidos por la Dra. María Marta García Negroni.
2. Arnoux, et. Al (2002); Cassany, (2006 a); García Negroni, M.M., B. Hall y M. Marin (2005); Marin, M y B. Hall, (2007), entre otras.
3. Dubois, M.E., (2006); Marín, M. (2006)
4. Rinaudo, M.C, (2006)
5. Carlino, P. (2005); Creme, P. y M. R. Lea (2000).
6. Cassany, D. (2006 a); Cassany, D. (2006, b)
7. Para un estudio más detenido, ver, entre otros: Swales, J. (1990); Halliday, M y J.R. Martin (1993); Lerat, P. (1997); Cubo, L. (2002); Ciapuscio, G. (2003); Vallejos Llobet, P. (2004); Bolivar, A. (2005); Gutierrez Rodilla (2005); Marinkovic Ravena, J. (2005); Parodi, G. (2005).
8. Lopez Ferro, C. (2002).
9. Montolío, (2000).
10. Ciapuscio, 2005, p.191.
11. Ducrot, O., (2004). Orlandi, E. (2004, p.32) afirma que entre el mundo y el lenguaje, entre la palabra y la cosa no existe una relación directa, porque siempre hay un espacio de interpretación.
12. Orlandi, E.P., (2003), (1999)
13. Marin, M. y B. Hall, (2003)
14. Benveniste, (1995:181) T. I.; Bajtín, M, (1979), Ducrot, O., (1986); Orlandi, E. (1999).
15. Las formaciones imaginarias son las imágenes que los sujetos se hacen de sí, de aquel a quien se dirigen, de aquello a lo que se refieren y de aquel que se dirige a ellos refiere.

Pêcheux (1969) señala que en los procesos discursivos funcionan una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que A y B, (cada uno de los interlocutores) se atribuye a sí mismo y al otro, es decir la imagen que cada uno construye de su propio lugar y del lugar del otro.

16. Por ideología se entiende una práctica significativa, no consciente, que resulta del efecto de la relación del sujeto con la lengua y con la historia. (Orlandi, 2004: 48)

17. Como sabemos las prácticas docentes son absolutamente heterogéneas. No pretendemos dar cuenta de la totalidad de los tipos de lectura que se practican actualmente, sino que –de acuerdo con el objetivo de este trabajo- hemos seleccionado solamente algunos aspectos de prácticas de lectura vigentes. Otras prácticas de lectura y sus consecuencias serán motivo de futuros trabajos.

18. En Argentina, los estudiantes ingresan a la escuela primaria básica (EPB) cuando cumplen seis años de edad y para egresar deben aprobar seis años de escolaridad. La escuela secundaria básica (ESB) consta de seis años más. Utilizo estas designaciones, si bien en algunas provincias de nuestro país se utilizan otras.

19. El CBC está formado por seis materias obligatoria que los estudiantes deben aprobar para cursar las carreras que hayan elegido.

20. Orlandi (2004, p.33)

21. Estos *modos de decir* están conformados por aspectos composicionales y enunciativos de los textos y, también, por rasgos microdiscursivos que constituyen la *retórica del discurso académico*.

22. Ocurre que en los textos no siempre aparecen estas relaciones con un alto grado de explicitación, pero la incidencia que tiene ciertos rasgos retóricos del discurso académico en las dificultades que presentan los estudiantes, no es motivo de este trabajo. Ese tema ha

sido desarrollado en trabajos anteriores, ver Hall, B. y M. Marin, 2002, 2003; García Negroni, B. Hall y M. Marin, 2004, 2005a, 2005 b.

23. Estos procedimientos son diferentes de acuerdo con lo que las consignas soliciten y de acuerdo con los modos de decir que aparezca en los textos. En este trabajo nos limitamos a dar solamente algunos ejemplos.

24. Las palabras no constituyen “esencias” con sentidos prefijados, por lo tanto todo enunciado es intrínsecamente susceptible de volverse otro, diferente a sí mismo (Orlandi, 2004, p.150).

25. Esto es, en términos generales, el conocimiento acerca de cómo el funcionamiento del lenguaje comporta *modos de decir* que construyen sentido. Por ejemplo, tener conocimiento de la existencia de distintos tipos de textos, comprender la importancia de los elementos paratextuales, advertir las diferentes estructuras de los textos y también los procedimientos microdiscursivos.

26. Ver: Marín, M., (2006)

27. Marin, M y B. Hall, (2007, p. 113)

28. Vale aclarar que son prácticas de lectura de aprendizaje y no necesariamente de evaluación. Ocurre que generalmente las consignas que se elaboran son siempre de evaluación y no de aprendizaje.

29. Hall, B., (2007).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ARNOUX, E., M. Di Stefano, C. Pereira (2002), La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, Eudeba.

BAJTÍN, M. (1979) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

- BENVENISTE, E. (1995) *Problemas de lingüística general* T., México, Siglo XXI.
- BOLIVAR, A. (2005) “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades” en *Revista Signo &Seña*, Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Comunicación académico-científica nº14 Vol.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.
- CASSANY, D. (2006, a) *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D (2006, b) “Análisis de una práctica letrada electrónica”, en *Revista Páginas de Guarda* nº2, pp. 99-112.
- CIAPUSCIO, G. (2003) *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- CIAPUSCIO, G. (2005), “Las metáforas en la creación y recontextualización de las ciencias”, en *Signo&Seña.- Comunicación académico-científica. Revista del Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, Número 14/Diciembre2005, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, (pps.183-212)
- CREME, P. y M. R. Lea, (2000), *Escribir en la universidad*, Barcelona, Gedisa.
- CUBO, L. (coord.) (2002) *Los textos de la ciencia, Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba, Comunicarte.
- DUBOIS, M.E. (2006), *Sobre lectura, escritura...y algo más*. Textos en Contexto 7, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- DUCROT, O. (2004), “Sentido y argumentación”, en Arnoux, E. Et M.M.García Negróni (comp.) *Homenaje a Oswald Ducrot*, Buenos Aires, Eudeba.
- DUCROT, O. (1986) *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós Comunicación.

FOX KELLER, E. (2000). *Lenguaje y vida. Metáforas de la biología en el siglo XX*, Buenos Aires, Manantiales.

GARCÍA NEGRONI, M.M., B. Hall y M. Marín, (2004) “El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo”, en Actas del Congreso Internacional Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, octubre, 2004, CD ISBN 950-29-0897-X.

GARCÍA NEGRONI, M.M., B. Hall y M. Marín (2005a) “Acerca de la complejidad de las negaciones en el Discurso Académico”, en actas X Congreso de Lingüística. Sociedad Argentina de Lingüística. Salta, 5 al 8 de julio de 2005. ISBN-10: 987-98411-1-5, ISBN-13: 978-987-98411-1-2.

GARCÍA NEGRONI, M.M., B. Hall, M. Marin, (2005b) “Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones”, *Revista Signos*, 38 (57), pp. 49-60, Valparaíso, PUC de Valparaíso.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (1998), *La ciencia empieza en la palabra*, Península, Madrid.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. (2005), *El lenguaje de las ciencias*. Madrid, Gredos.

HALL, B. y M. Marin, (2002) “Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores” Congreso Internacional “La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía”, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, julio 2002. CD ISBN 950-29-0714-0 pp.781-787.

HALL, B. (2007) “Efectos de cientificidad y los modos de decir en el discurso académico en español”, Panel: Scientific discourse: a polyphonic-argumentative approach, Actas del 10th International Pragmatics Conference- Ipra- - Göteborg, Suecia, julio, 2007 (en prensa).

LERAT, P. (1997), *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel.

LOCKE, D., *La ciencia como escritura*, Madrid, Cátedra-Universitat de València

LOPEZ FERRO, C. (2002), “Aproximación al análisis de los discursos profesionales” en *Revista Signos*, Vol. 35, no 51-52 Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. p.195-215.

HALLIDAY, M.A.K. y J. R. Martin (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

MARÍN, M. (2006) “Alfabetización académica temprana”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* Año XXVII, número 4, diciembre 2006.

MARÍN, M. y B. Hall (2003), “Los puntos críticos de incompreensión de lectura en los textos de estudio”, en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año XXIV, Número 1, Marzo 2003.

MARÍN, M. y B. Hall (2007) *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.

MARINKOVIC RAVENA, J. (2005), “Los textos especializados en la educación Media Técnico-profesional” en Harvey, A. (comp.) *En torno al discurso*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, p. 132

MONTOLÍO, E. (Coord.) (2000), *Manual de escritura académica. Vol II* Barcelona, Ed. Ariel.

ORLANDI, E. (1988), *Discurso & leitura*, Campinas, Pontes.

ORLANDI, E. (1999), *Análisis del discurso. Principios & procedimientos*, Campinas, Pontes.

ORLANDI, E., (2003), *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, Campinas, Ed. Pontes.

ORLANDI, E. (2004), *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis , RJ, Vozes Editora. 4ª edição.

PALMA, H. (2004), *Metáforas en la evolución de las ciencias*, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.

PARODI (2005) “Discurso Especializado y Linguística de Corpus: hacia el desarrollo de una competencia psicolinguística” *Boletín de Linguística* vol.17 n.23, Caracas, enero, 2005.

PÊCHEUX, M. (1969), *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid. Gredos.

RINAUDO, M.C, (2006), *Estudios sobre lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

SWALES, J. (1990), *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge, Cambridge University Press.

VALLEJOS LLOVET, P. (2004) (comp.) *El discurso científico pedagógico*, Bahía Blanca, U.N.Sur

ZIZEK, S. (2001) *El espinoso sujeto*, Buenos Aires, Paidós.

Para citar este artículo:

Hall, Beatriz (30-08-2007). LA “COMUNICACIÓN” CIENTÍFICA EN ÁMBITOS ACADÉMICOS: OTRO ENFOQUE. HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VI, Número 7, V2, pp.79-105, ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=755>