

Marco introductorio
Los discursos académicos en el pasaje del nivel secundario al nivel universitario.

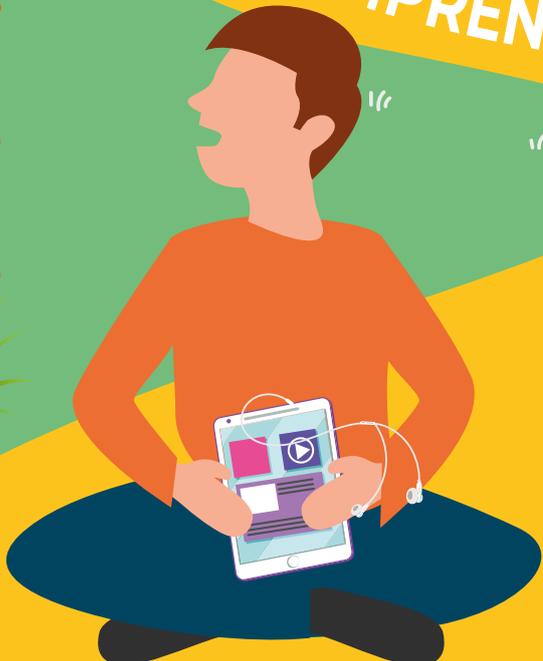
 **UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE**

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

- GEOGRAFÍA
- BIOLOGÍA
- HISTORIA
- MATEMÁTICA
- LENGUA



COMPRENSIÓN LECTORA



AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés
GOBERNADOR DE CORRIENTES

Lic. Práxedes Ytatí López
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dr. Julio César de la Cruz Navías
SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. Pabla Muzzachiodi
SECRETARIA GENERAL

Prof. Sergio José Gutiérrez
DIRECTOR GENERAL DE NIVEL SECUNDARIO

Lic. Graciela Yaya
DIRECTORA GENERAL DE NIVEL SUPERIOR

Lic. Julio Fernando Simonit
**DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Mgtr. Ángeles Vallejos Alevras
**COORDINADORA GENERAL DEL PROGRAMA
COMPRENDER COMPROMISO DE TODOS**

Dr. Hugo Wingeyer
Mgtr. María Virginia Bruzzo
Prof. María Celeste Aguirre
AUTORES



LOS DISCURSOS ACADÉMICOS EN EL PASAJE SECUNDARIO A SUPERIOR

Es bien sabido que el pasaje entre el nivel secundario y el nivel superior implica desafíos para los jóvenes y para los profesores que los acompañan en esa transición. Por ello, se han realizado profusos estudios sobre las prácticas de lectura y escritura en ambos niveles y sobre lo que se debería hacer para que este cambio resulte lo menos traumático posible.

Las perspectivas de esas investigaciones han sido diversas, desde las más tradicionales hasta las que se fundamentan en los más recientes estudios cognitivistas, constructivistas o en teorías como el interaccionismo sociocultural o incluso en las neurociencias. Sin embargo, el posicionamiento que tomamos aquí, si bien tiene puntos en común con muchas de ellas, también presenta sus particularidades.

Por tanto, en primer lugar, presentaremos los conceptos clave de las teorías que sustentan nuestra propuesta para trabajar la lectura y la escritura en el nivel secundario: la alfabetización semiótica (Camblong y Fernández, 2012) y el interaccionismo estructural (Lemos, 2000, 2002; Desinano, 2009, 2019, 2020; García Negroni y Hall, 2010). Finalmente, desarrollaremos cómo concebimos la lectura desde esta propuesta, integrando tanto la alfabetización semiótica como el interaccionismo estructural, y vinculándola con los estudios de Carlino (2005) sobre la lectura en la universidad.

El lenguaje es más que una simple herramienta de la comunicación

En primer lugar, debemos hablar del “pasaje” o, más bien, del “umbral”. Sostienen Camblong y Fernández (2012), basándose en la semiótica de Yuri Lotman, que habitamos semiosferas, espacios-mundos de signos en los que vivimos. Nosotros, los seres humanos, somos seres sociales y hablantes, habitados por signos, de los cuales el conjunto más importante es el lenguaje. Habitamos y somos habitados por el lenguaje y la cultura a la que pertenecemos. El lenguaje es más que un instrumento de la comunicación, como nos han enseñado. El lenguaje, dicen Camblong y Fernández (2012), es una potencia semiótica, es creado y a la vez crea las prácticas sociales y culturales que nos atraviesan. Por tanto, no podemos entender a nuestros sujetos en cuestión, los estudiantes, por fuera de las semiosferas que habitan y los habitan, es decir, por fuera del barrio, de la escuela, de las redes sociales, de la familia, de las instituciones a las que pertenecen, y cuyas prácticas sociales, culturales y de habla son las que moldean las propias prácticas de estos jóvenes. El umbral, por tanto, es ese pasaje entre una semiosfera que se habita y otra que aún no. Es en ese pasaje donde ubicamos nuestra propuesta. Materialmente, nos referimos al último año del nivel secundario y al primero del superior.

En segundo lugar, debemos hablar del lenguaje. Como ya hemos adelantado en el párrafo anterior, el lenguaje no es entendido en esta posición como mera herramienta de la comunicación. Primero, porque concebirlo como herramienta implica suponer, por una parte, que podemos “aprehenderlo”, es decir, asirlo, tomarlo como un objeto y, por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, que podemos dominar (o aprender a dominar) el lenguaje. Sin embargo, si suponemos que es una potencia semiótica que habitamos y nos habita, tales afirmaciones quedan descartadas, dado que no podemos dominar algo del que somos partes y no está fuera de nosotros. Más aún, en el interaccionismo estructural se considera que el lenguaje no es posterior al sujeto, sino que es anterior a él: lo precede y lo determina. Esto quiere decir que no hay consciencia antes del lenguaje, no hay pensamiento sin lenguaje. Sostiene De Lemos (2000a, 2000b, 2002), fundadora del interaccionismo estructural, que no adquirimos el lenguaje, sino que somos capturados por él en un proceso de subjetivización. Esto significa que nos convertimos en sujetos hablantes por y en el lenguaje.



El proceso de captura consiste en tres posiciones estructurales no superables, lo que implica que rasgos de las posiciones anteriores perduran en las siguientes, pero con un polo dominante. En la primera posición, el polo dominante es el habla del otro, madre-cuidador, dado que retornan en el habla del niño fragmentos del habla de la madre-cuidador. Es el habla del otro la que moldea el habla del niño. En la segunda posición, el polo dominante es la lengua, entendida como sistema, dado que es el momento en el que se da la captura propiamente dicha. Por tanto, observamos en el habla del niño las estructuras de la lengua, es decir, las regularidades del sistema de la lengua (por ejemplo, el paradigma regular en los tiempos verbales). A partir de este momento, observamos fenómenos denominados efectos de lengua que aparecerán en nuestra habla durante toda nuestra vida (por ejemplo, el uso de la forma regular en verbos irregulares, cabió por cupo). En la tercera posición, el polo dominante es el sujeto; es el momento en el que el niño se vuelve consciente de su propia habla, por lo tanto, es capaz de diferenciarla del habla del otro. De este modo, puede reformularse y corregirse. Este fenómeno es denominado escucha, y es lo que nos permite salvar los efectos de lengua. Por ende, no aprendemos a dominar el lenguaje, sino que estamos en constante tensión en nuestra relación con él: nos encontramos en un ir y venir entre los efectos de lengua y la escucha (Desinano, 2018).

A todo esto, se suman los estudios de Norma Desinano (2009), quien señala que en el momento en el que los estudiantes universitarios se enfrentan por primera vez a los discursos académicos se produce una situación similar a la del niño cuando adquiere el lenguaje. Los estudiantes universitarios pasan por un proceso de captura de los discursos académicos, o, en otros términos, utilizados por la investigadora, estos sujetos son alienados por los discursos académicos. De esta manera, observa que los fenómenos lingüístico-discursivos presentes en los textos de los estudiantes pueden ser explicados según las tres posiciones descritas por Lemos (2000a, 2000b, 2002), que a su vez pueden ser entendidos en un continuum que va desde el polo de la fragmentariedad al polo de la continuidad. En el primero, el polo de la fragmentariedad, ubicamos aquellas producciones textuales en las que encontramos quiebres en la escritura que impiden la fluidez lectora, como lapsus (confusiones de términos que, siendo fonéticamente similares o semánticamente parecidos, presentan diferencias fundamentales entre sí), hápax (la invención de palabras) y la transgresión de las normas gramaticales u ortográficas, etc. En estos casos, el lector debe reponer información faltante o interpretar lo que el estudiante “quiso decir y no dijo”. Por su parte, en el otro extremo, en el polo de la continuidad, ubicamos aquellos textos homogéneos, en los que no encontramos transgresiones, sino que el sujeto se escucha y, en consecuencia, se corrige y se reformula; se trata de un polo ideal, en el que los textos se constituyen como una versión propia elaborada sobre la base de las fuentes trabajadas en clase.

Entonces, según lo planteado, nos encontramos ante un sujeto, nuestros estudiantes, cuyas dificultades, “errores” y distintos fenómenos lingüístico-discursivos observados en sus producciones orales y escritas en el ámbito académico no pueden ser explicados con un simple “no saben”. Es un sujeto que se encuentra en el umbral, en el pasaje entre dos semiosferas con prácticas sociales diferentes, que implican prácticas de lectura y escritura distintas. Además, es un sujeto capturado por el lenguaje, subjetivado por él y en él, y que, por lo tanto, se encuentra en constante tensión con el lenguaje, un lenguaje que, más aún, se complejiza y se vuelve un otro, diferente a aquel en el que ha sido capturado. De esta manera, como señala Desinano (2020), esta situación, el umbral en términos de Camblong y Fernández (2012), se vuelve un escenario en el que la norma es la emergencia de errores, hápax, lapsus, lagunas y demás fenómenos. Más aún, aunque parezca una obviedad, tengamos en cuenta que a todo esto se suma que en las semiosferas que habitan fuera de las aulas se hablan variedades de español diferentes a las de la variedad estándar, es decir, la variedad que se habla en la academia. Nos encontramos, entonces, ante una situación definitivamente compleja.



Ahora bien, ¿qué podemos hacer ante este escenario, teniendo en cuenta las características que asumimos del sujeto en cuestión?

La lectura como puerta de entrada

Considerando los aspectos que hemos expuesto en el apartado anterior, algo que nos queda claro es que debemos enseñar incluso aquello que creemos que es obvio. En primer lugar, es importante entender la variedad estándar, no con una óptica normativa y punitiva, sino como lo que es: una variedad más, diferente de la que con seguridad hablan nuestros estudiantes. De alguna manera, creemos que debemos enseñar la variedad estándar como si fuera una lengua extranjera, porque, aunque es la misma lengua que hablan los estudiantes, las variedades son diferentes, y lo que la norma asume como “correcto” no siempre es obvio para ellos (por ejemplo, ¿por qué debo utilizar el pronombre personal “lo” de objeto directo masculino singular referido a persona en casos como “lo vi cruzar la calle” si con “le” logro comunicar la misma idea: “le vi cruzar la calle”?).

En segundo lugar, asumimos la posición de que se deben enseñar las prácticas de lectura y escritura correspondientes al ámbito académico. ¿Qué quiere decir esto? Por un lado, que es necesario enseñar cómo son y cómo se interpretan los discursos académicos en general. Las características de estos discursos y sus diferencias con las prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario son señaladas por Carlino (2005), quien considera que, en este nivel, o más bien, en los manuales desarrollados por las editoriales para el nivel secundario, el conocimiento científico es presentado como “ahistórico, anónimo, único, absoluto y definitivo”. Este tipo de percepción del conocimiento implica una lectura lineal, dado que lo que se “debe saber” simplemente está presentado en el texto, sin ningún tipo de problematización. De esta manera, leer implica encontrar el significado del texto, que es único e igual para todos; es una habilidad básica, que es igual para todo texto, adquirida en un cierto momento y que no implica un continuo aprendizaje (Carlino, 2005).

Sin embargo, la lectura de textos científicos-disciplinares, según los resultados de investigaciones en la materia, implica buscar ciertas categorías de análisis, propias de cada comunidad científica. Se trata de una práctica social correspondiente a un grupo específico, que maneja determinados textos con características particulares. De esta manera, en la universidad, el conocimiento se construye de acuerdo con marcos teóricos y paradigmas, un conocimiento refutable y, por consiguiente, en constante construcción y reelaboración. De este modo, la lectura es no lineal, implica leer con las categorías de análisis de la disciplina a la que pertenece el texto y en relación con otros discursos que lo complementan, completan u objetan parcialmente o completamente.



Concepción habitual en Argentina	Concepción difundida por la investigación
Encontrar un significado ya dado, igual para todos.	Buscar con ciertas categorías de análisis, propias de una comunidad disciplinar.
Habilidad básica, transferible a cualquier texto, adquirida de una vez y para siempre.	Práctica social dentro de un grupo cultural que maneja ciertos textos, aprendida en su contexto.

Figura 1. Comparación de la concepción habitual sobre la lectura en Argentina y la concepción difundida por la investigación. Fuente: Carlino (2008).



Figura 2. Comparación entre la lectura en el nivel secundario y la universidad. Fuente: elaboración propia a partir de Carlino (2005).



Entonces, la autora nos invita a superar la concepción tradicional de lectura como mera “decodificación” y comprensión de los significados (aquellos que podríamos decir que encontramos en el diccionario) de las palabras de manera lineal. En consecuencia, se debe enseñar cómo son y cómo se interpretan los discursos académicos en particular, esto quiere decir, según las particularidades de cada disciplina (biología, física, matemáticas, historia, psicología, etc.). Un punto clave a este respecto es señalado por Desinano (2009), quien sostiene que una de las razones por las cuales aparecen “errores” en los escritos de los estudiantes universitarios ingresantes es que los textos académicos a los que se enfrentan son discursos de otros, ajenos a ellos. Por consiguiente, cuando deben elaborar sus propios textos toman fragmentos de las fuentes bibliográficas o del discurso del profesor (producido en clase), lo que da como resultado quiebres en sus producciones que afectan la fluidez de la lectura; encontramos, entonces: lapsus, hápax y transgresiones a las normas gramaticales u ortográficas de todo tipo, entre otros fenómenos difíciles de clasificar. Dicho en otros términos, los “errores” aparecen porque los estudiantes no logran interpretar los textos que leen, son tan ajenos a su mundo, que su interpretación se vuelve casi un imposible. Desinano (2009) indica que debemos “alienarnos” a esos discursos para volvernos sujetos en ellos, para que emerjamos en nuestros discursos como sujetos capaces de producir nuestras propias versiones. Para ello, es crucial la guía o acompañamiento de un otro “alienado” a estos discursos. A esto se lo conoce como “interacción”, que toma su forma más óptima en la “interacción lingüística oral” (Arbusti, 2014): el diálogo entre el docente y los estudiantes se vuelve relevante para el aprendizaje. En la interacción, se acompaña al estudiante a descomponer, a deconstruir los discursos académicos, y así poder interpretarlos. De hecho, en la interacción, el docente también interpreta al estudiante, reconstruye su discurso y lo redirige hacia interpretaciones adecuadas de las lecturas. De alguna manera, el profesor reconstruye lo que el estudiante “quiso decir” y “no dijo”. Esta situación es clave para la “alienación” en los discursos académicos.

Volviendo a Carlino (2005), la autora señala que la lectura en las culturas científicas y académicas implica poder:

- (i) identificar la postura del autor;
- (ii) ponderar según las razones con las que sostiene su postura;
- (iii) reconocer las posturas y argumentos de los autores citados;
- (iv) reconstruir vínculos (acuerdos y desacuerdos) entre distintas posiciones;
- (v) poner en relación con otros textos leídos con anterioridad;
- (vi) inferir las implicancias de lo leído sobre otros contextos; es decir, realizar conclusiones relevantes más allá del texto como, por ejemplo, qué implicancias tendría en el campo profesional del estudiante. (Carlino, 2005, p. 84)

Para que nuestros estudiantes puedan realizar estas acciones, es necesario que les enseñemos a hacerlas. Esto implicaría, en primer lugar, abandonar la idea de que hay un solo tema en el texto y favorecer las discusiones sobre las posibles interpretaciones (Desinano, 2020). Además, supone aceptar la polifonía de todo texto y, por tanto, enseñar a leerla: invitar a la búsqueda de información sobre el autor, sobre su tiempo y sobre el paradigma y teorías que fundamentan lo que escribe; acompañar el reconocimiento de otras voces (tanto desde lo técnico como desde la interpretación); invitarlos a identificar el léxico técnico; presentar los conceptos clave para entender el texto que pueden ser desconocidos para los estudiante; etc. Finalmente, una vez que hemos logrado que los estudiantes interpreten los discursos académicos, podemos dar lugar a la producción escrita de textos académicos como informes, ensayos o monografías. No obstante, la escritura, como veremos, nos acompaña desde antes, en el proceso de interpretación, a través de, por ejemplo, la toma de apuntes, la escritura de resúmenes, la elaboración de fichas de lecturas, etc., siempre teniendo en cuenta que estas prácticas deben ser enseñadas a lo largo de este proceso.

En suma, atravesar el umbral entre los últimos años de la secundaria y los primeros años de los estudios superiores supone un desafío en el que se requiere abordar de manera integral la



articulación de las prácticas de lectura y escritura con los conocimientos de los estudiantes, a partir de las interacciones que el docente les ofrece en cada instancia. Como veremos en los módulos siguientes, en los que los invitaremos a reflexionar sobre “¿cómo enseñar a leer?”, y sobre la manera en que se construye y presenta el material de lectura, lo que configura el tipo de lectura que nuestros estudiantes podrán desarrollar. La clave para acompañar el proceso de captura radica en la construcción de las interacciones docente-estudiante, sumadas a las del estudiante/lector con el texto.

| Bibliografía

Arbusti, M. (2014). Cambios organizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los fenómenos de cambio. [Tesis de Doctorado] FHyA-UNR. <https://bit.ly/3NSUqiH>

Camblong, A. y Fernández, F. (2012). Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido. Editorial Universitaria

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica, FCE.

Carlino, P. (2008). Escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narvárez, y S. Cádena, Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles. Universidad Autónoma de Occidente.

De Lemos, C. (2000a): Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology* 6(2), pp. 169–182. <https://doi.org/10.1177%2F1354067X006200622>.

De Lemos, C. (2000b): Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. En *Interações*, 5(10), pp. 53-72. <https://www.redalyc.org/pdf/354/35401004.pdf23>

De Lemos, C. (2002): Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 42, pp. 41–69. <http://dx.doi.org/10.20396/cel.v42i0.863714024>

De Lemos, C. (2014): Una crítica (radical) a la noción de desarrollo en la adquisición del lenguaje. En Lier De Vitto, M. F. y Arentes, L. (Coord.),

Adquisición, patología, clínica del lenguaje (pp. 23–37). UNR Editora.

Desinano, N. B. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Homo Sapiens Ediciones.

Desinano, N. B. (2018). La condición precaria del sujeto como hablante y la fragilidad del sistema de la lengua. En *Actas de 21º InPLA Intercambio de Pesquisas em Lingüística Aplicada*. São Paulo: Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Desinano, N. B. (2020) Saber de lectura. Aique Educación.

García Negroni, M. M., & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 41-69.



CORRIENTES
tiene pagé!