

¿INGENUO O ALERTA? HACIA UNA MEJORA DE LA LECTURA COMPRESIVA A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

GRACIELA B. PASCUAL Y LUCÍA I. RIVAS

Universidad Nacional de La Pampa

gpascual@arnet.com.ar

luciaiirivas@yahoo.com.ar



Resumen

Este artículo intenta demostrar que el anclaje de las prácticas de lectura comprensiva en el análisis crítico del discurso es una herramienta indispensable para lograr una comprensión más integral de los textos que leemos. Es nuestra intención mostrar modos a través de los cuales se puede ahondar en las significaciones de los textos en forma crítica, en la creencia que todo acto de comunicación se realiza desde una perspectiva o punto de vista determinado que signa la ideología y la visión del mundo del productor del mensaje. (Caldas-Coulthard, 1997).

Acorde a los modelos culturales y valoraciones sociales a las que responden, los distintos medios de comunicación construyen, por medio del lenguaje, cuadros diferentes de una misma realidad. Los mecanismos y estrategias para lograrlo varían de un medio a otro y de un escritor/hablante a otro, tanto en la selección de los contenidos y las voces que incluyen, como en la manera de realizarlos. Un análisis crítico del discurso, en el que se exploran y se analizan los recursos representacionales y sus implicancias en determinado contexto, le permite al lector ver más allá de la información explícita y desentrañar los complejos hilos que se entretajan en el lenguaje para acceder a una interpretación más completa y mejor fundada del texto y de las intenciones del autor.

Palabras claves: Comprensión de texto- representación- ideología- contexto- competencia comunicativa.

Keywords: *Text comprehension - representation - ideology - context - communicative competence.*

Fecha de recepción: 27-03-03

Fecha de aceptación: 26-06-03

Introducción

La Doctora Carmen Caldas-Coulthard (1997) escribió: "cuando nos comunicamos tomamos un punto de vista o perspectiva particular sobre lo que sea que queramos transmitir", y agrega que "esta 'toma de perspectiva' marca nuestra visión del mundo, y consecuentemente, nuestra ideología". Aceptar que los significados que asociamos al mensaje reflejan nuestras representaciones tanto del sí mismo como de la otredad, es aceptar también que en una sociedad tan rápidamente cambiante como la de hoy se ha vuelto más importante que nunca anclar el análisis crítico del discurso a las prácticas de lectura comprensiva. Alcanzaremos así conciencia cabal de los complejos hilos que se entretajan en el lenguaje que usamos.

Modelos de Lectura

Las metodologías para la lectura comprensiva han cambiado radicalmente en los últimos treinta años. Para beneficio de muchos estudiantes, lejos están los tiempos en los que la instrucción de lectura era puramente lineal y dependiente de los signos en la página. En esos días, las significaciones estaban inscriptas en los textos y eran impuestas a los lectores, quienes accedían a ellas por medio del reconocimiento adecuado y preciso de los grafemas y las palabras del lenguaje. Tal concepción del proceso de lectura dejaba a los lectores afuera de la escena de comunicación, relegándolos al rol pasivo de meros receptores de textos completos en sí mismos en cuanto a los significados.

Las investigaciones llevadas a cabo desde finales de los años 1970 en adelante han considerado una visión mucho más abarcativa de la lectura y han brindado nuevos modelos que contemplan las interrelaciones entre las diferentes habilidades, las fuentes de conocimiento y los procesos en diferentes niveles cognitivos involucrados en la lectura. Esto significó modelos que integran tanto las estrategias que abordan primero lo global para llegar a lo específico (*top-down*) así como aquellas que comienzan por lo específico para llegar a lo global (*bottom-up*). Otro descubrimiento significativo en el que avanzó la investigación en los procesos de lectura fue la "teoría del esquema", que demostró que, frente a un texto, los lectores comparan la información a almacenar con las distintas estructuras abstractas de conocimiento ya existentes en su memoria, activando dichas fuentes en la mente ante cada estímulo para interpretar así la nueva información (Anderson y Pearson, 1984, p. 37). Carrell (1983) convenientemente distinguió dos tipos principales de conocimiento previo: el "esquema formal" para las estructuras de organización retórica de un texto, y el "esquema de contenido", que comprende el conocimiento en las áreas de contenido de un texto (Carrell y Eisterhold, 1988, p.79). Entre los nuevos modelos de lectura interactivos, fue el de Rumelhart (1977) uno de los más significativos. Este establece que "nuestra interpretación de lo que leemos depende del 'contexto' en el que el segmento de texto se encuentra incluido", ya que "el significado no se construye simplemente del segmento de texto en particular que estamos procesando sino del ambiente que lo rodea".

Louise Rosenblatt (1994, pp.1063-6) propone que el acto de lectura debe entenderse como una transacción, el interjuego entre un lector, un texto y un contexto que se involucran en una "situación totalmente dinámica" en la cual el significado —que es acumulativo y en evolución— se evoca, se construye, se le da forma y se revisa. En otras palabras, la lectura es "una transacción compleja, recursiva, auto-correctiva y no-lineal"; es un proceso constante de elecciones desde "la reserva lingüístico-experiencial" del lector, quien es afectado por

sus expectativas, sus intereses presentes y sus objetivos, es decir, por lo que ella llama la “perspectiva adoptada por el lector”. [ver Anexo, fig. 1: contexto global]

Lectura de textos de los medios usando Análisis Crítico del Discurso

Cuando nos aproximamos a un texto, nuestra interpretación varía considerablemente según el “contexto local” (o contexto de situación: momento, lugar, participantes involucrados) y el “contexto global” (o contexto de la cultura: normas sociales, valores e ideologías). Tanto el escritor como el lector representan la realidad y las identidades en un estilo propio de acuerdo con sus respectivos y personales esquemas de pensamiento, intereses e intenciones al momento de construir el significado. La elección de los recursos representacionales a usar varía notablemente entre los discursos de diferentes escritores y de diferentes grupos sociales, respecto de la selección o el modo en que se usan tales recursos, por ejemplo, en “la manera en que se habla de un tema, objeto o proceso en particular” (Kress, 1985, p.7). También varían los medios a través de los cuales se realizan dichos significados (por ejemplo, el lenguaje, las imágenes, los gestos, etc.), así como también son variadas las interpretaciones y los valores que tales representaciones pueden invocar en la audiencia, es decir “el reconocimiento, valoración y efecto social” que pueden tener en los lectores (Kress, 1996, p.18).

Como es evidente, distintos medios pintan cuadros diferentes de la misma realidad, de acuerdo con la audiencia a la que se dirigen y con los modelos culturales a los que responden. Los sesgos ideológicos presentes en un texto se tornan aparentes en el modo en que se “construyen” tanto los eventos como las identidades de los participantes. Estas características textuales y discursivas de un mensaje pueden develarse completamente por medio del Análisis Crítico del Discurso con el objeto de desentrañar los posibles significados ocultos que yacen detrás de la información más explícita.

Observando cómo se “empaqueta” la información y cómo las interpretaciones cambiarían si se las representara de modo diferente, el analista puede adentrarse en los posibles significados encubiertos en un texto. En la presentación general de un texto pueden utilizarse recursos variados. Los mecanismos de comunicación moderna y multi-modal incluyen sistemas semióticos tales como diagramas y fuentes diversas, imágenes, fotos, audio, hipervínculos, y cada uno de ellos en amplia gama de tamaños y colores. Los textos pueden contener material para leer y material para ver. Todo esto nos acerca información sobre la identidad de la audiencia meta proyectada, en términos de su voluntad de leer, o simplemente de mirar. Cuanto más formales, serios y mejor educados sean los potenciales lectores, preferirán el texto sólido por encima del color, las imágenes o el sonido. Como dice Caldas-Coulthard (1996, p.264): “Los textos no pueden analizarse sin tomar en consideración las imágenes que los acompa-

ñan. Las revistas exploran la interacción visual tanto como les es posible. Si el texto se trata de alguna celebridad, alguna foto de ésta aparecerá”.

El enfoque que un escritor da a los participantes —presentados como actores (agentes) o como receptores (meta/beneficiarios)—, la manera en la que son mencionados (nombre) y tratados (si aparecen en primero o segundo plano), o a veces ocultados (exclusión), el hecho de que los actores sociales y sus acciones sean reportados en voz activa o pasiva (activación o pasivación) o modalizadas, o también comprimidos en nominalizaciones, así como las circunstancias que el/la escritor/a se toma el trabajo de mencionar, todo conforma estrategias lingüísticas para representar el mundo. Asimismo, éstas pueden ser utilizadas más o menos explícitamente y con diferentes grados de intencionalidad, dependiendo del escritor (o hablante) y de los temas u opiniones que desee comunicar en ese momento (Halliday, Fowler, van Leeuwen, Clark). “Como el sistema de transitividad pone todas las opciones a nuestra disposición, estamos siempre suprimiendo algunas posibilidades, de manera que la elección que hagamos —mejor aún, la elección tomada por el discurso— indica nuestro punto de vista, es ideológicamente significativa” (Fowler, 1991, p.71).

Cuando se analiza cómo los participantes —que implican el escritor y las otras voces que puedan hacerse presentes en el texto, así como también el lector a quien está dirigido— son representados en el discurso, es necesario observar distintas características. Los datos personales, tales como edad, sexo, educación, etnia, se vuelven relevantes tan pronto como tengan implicancia en el discurso correspondiente. Es crucial considerar los “roles personales” que los participantes juegan en un texto, roles que pueden variar a lo largo del mismo y que revelan las identidades que dichos participantes proyectan. Es indudable que tanto los escritores como los lectores tienen intereses e intenciones que saltan a la luz de un modo u otro. Esto nos lleva a considerar el propósito de la práctica discursiva, su objetivo de comunicación, que estará inevitablemente conectado al género discursivo del texto.

Los reportes periodísticos frecuentemente dan nombres a los participantes en el discurso. “El ‘nombre’ es una herramienta ideológica muy poderosa. Es también un indicador exacto de la ideología del que nombra. Los diferentes nombres para un mismo objeto representan distintas maneras de percibirlo” (Clark, K. in Toolan, 1992, p. 209). También es importante considerar de quiénes son las “voces” que se “oyen” en el texto, puesto que el tema de a quién se le permite hablar y a quién se lo priva de este privilegio nos dice mucho acerca de la ideología del escritor. Siempre habrá participantes en primer plano, es decir, a ciertas “voces” se las hará pertenecer a grupos dominantes y a otras a grupos marginales, o se las hará aparecer como participantes “preferidos” o “censurados”, lo que ciertamente refleja relaciones de poder. La declaración de alguien “puede ser editada, copiada y recontextualizada: es decir, repetida en un

contexto diferente (y a una audiencia diferente) de aquel en que fuera originalmente producida” (Graddol y Boyd-Barrett, 1994, p.45).

El estudio de las “voces” lleva al analista a considerar aspectos de intertextualidad. De la inclusión, por parte de los escritores, de representaciones discursivas en el texto resulta una frecuente mezcla o ambivalencia de voces en la que los límites entre una y otra voz son difíciles de trazar. Como dice Fairclough (1992, p. 119) “el significado del discurso representado no puede determinarse sin referencia a cómo funciona y es contextualizado en el discurso que lo representa”. Es importante aquí mencionar la otra forma de intertextualidad que Fairclough (1992) describe y a la que llama interdiscursividad. Ésta se relaciona con “la configuración de convenciones para la construcción del discurso que entran en juego en su producción” (1992, p. 104). Un ejemplo característico de esto, fácilmente reconocible en los medios, es la mezcla de géneros discursivos a través de la cual se induce a que los lectores interpreten una realidad en términos de otra, como suele verse en la inclusión de discurso informativo en propagandas comerciales. El mismo efecto se logra a través de metáforas, las que también pueden considerarse intertexto.

Otro punto importante es que, especialmente en los medios masivos de comunicación y en las instituciones o lugares de trabajo, tanto los recursos de representación como los procesos cambian rápidamente y al mismo tiempo afectan la cultura. De acuerdo con Fairclough (1996, p.72-80) la tecnologización del discurso en todas sus formas tiene una influencia directa sobre las identidades sociales y sobre las relaciones que se establecen, por ejemplo, a través de la “apertura de las barreras entre lo privado y lo institucional” o del uso de “modos conversacionales más naturales, comunes e informales para relacionarse con otros”, que puede tener también consecuencias patológicas como “un tipo de crisis de sinceridad, una desorientadora falta de certezas acerca de si estas cualidades culturalmente valoradas del discurso son reales o simuladas bajo ciertas circunstancias”. Sin duda, los comentarios chismosos de ciertos medios traen lo privado a lo público y, especialmente, en las revistas dirigidas a mujeres, los reporteros a menudo apelan a narraciones en primera persona, porque éstas hacen más vívida y atractiva la representación de la experiencia.

La representación de las acciones se realiza frecuentemente a través de nominalizaciones más que por medio de verbos, con el objeto de presentar tales eventos como hechos no discutibles y para evitar revelar a los lectores los detalles que los motivaron. Esta estrategia también puede ser usada para adjudicar responsabilidades de ciertos eventos, manteniendo la prominencia en aquellos participantes que son situados como actores. De manera similar, se libera de culpa a los actores dominantes por medio de la minimización en el tratamiento de hechos cruciales, en términos de otorgarles espacio reducido, poniéndolos en segundo plano, como meta o circunstancia, o reportándolos en construccio-

nes pasivas sin agente. En cambio, cuando la característica de agente se otorga alternativamente a una variedad de participantes, el foco y las responsabilidades se distribuyen de manera más pareja.

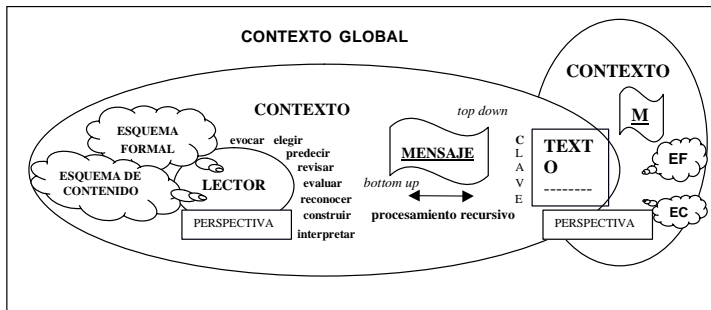
El uso de lenguaje altamente connotativo para calificar a los participantes o para reportar procesos también caracteriza a los textos de los medios. Por ejemplo, con sorprendente frecuencia, discursos con tono emocionalmente cargado dramatizan la posición complicada de personalidades famosas, o agigantan el impacto del sufrimiento y la desventaja de los carenciados. Finalmente, aunque no por ello menos relevante, otra herramienta que no puede dejar de observarse es el grado de modalización presente en el discurso. Esto refiere al "grado de 'afinidad' con la proposición" (Fairclough, 1992, p.158) que el autor manifieste. La modalización está directamente asociada al uso de ciertas estructuras verbales, como por ejemplo los modalizadores "debe", "debería", "puede" o "podría", y de frases adverbiales, como "probablemente", "obviamente", o frases mitigadoras, como "me parece que...", "es algo así como...", que reducen el compromiso personal que el autor exhibe respecto de su texto y de sus interlocutores.

Conclusión

Los medios de información, ciertamente, tienen el poder de ejercer una influencia importante y hasta imprevisible en los lectores, especialmente en los más ingenuos. Consiguen crear o reforzar modelos culturales y valoraciones sociales equívocas respecto de identidades no siempre dignas de tales evaluaciones. Las facetas del discurso brevemente discutidas aquí sólo intentan servir como cimiento para apuntalar miradas más completas e interpretaciones mejor fundadas de los textos. Resulta obvio hoy en día que tanto docentes como alumnos necesitan estar advertidos de que "la lectura exitosa comprende mucho más que la simple decodificación" (Eskey, 1988), puesto que cuanto más alerta esté el lector, más eficientes serán sus habilidades de comprensión lectora y mayor su capacidad interpretativa.

ANEXO

Figura 1: contexto global



NOTAS

¹ Todas las citas son traducción propia.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, R. Y PEARSON, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALDAS-COULTHARD, C.R. (1997). *News as social practice: A study in critical discourse analysis*. Florianopolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- CALDAS-COULTHARD, C.R. Y COULTHARD, M. (DES) (1996). *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- CARRELL, P.L. Y EISTERHOLD, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ESKEY, D.E. (1988). Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. En Carrell, Devine y Eskey (ed.), (1988) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- FOWLER, R. (1991). *Language in the News*. London: Routledge.
- GEE, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London: Routledge.
- GRADDOL, D. Y BOYD-BARRETT, O. (EDS) (1994). *Media Texts: Authors and Readers*. Clevedon: Multilingual Matters and the Open University.
- HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Second Edition. London: Arnold.
- KRESS, G. (1985). *Linguistic Processes in Socio-Cultural Practice*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- KRESS, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity. En Caldas-Coulthard, C.R. y Coulthard, M. (eds) (1996) *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge.
- ROSENBLATT, L.M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En Ruddell, Rapp Ruddell y Singer (1994) *Theoretical Models and Processes of Reading*. 4th Edition. Delaware, USA: International Reading Association.
- TOOLAN, M. (1992). *Language, Text and Context*. London: Routledge.