

Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas

Architect Language: diagnosis and academic proposals

Enrique Castaño Perea
Universidad de Alcalá, España

Julián de la Fuente Prieto
Universidad Europea de Madrid, España

Resumen

El lenguaje del arquitecto como herramienta de comunicación y signo de pertenencia a la tribu tiene notables dificultades cuando lo trasladamos a la universidad, donde el arquitecto tiene que transmitir a sus alumnos y no hay un lenguaje compartido. El diagnóstico habla del vocabulario, de la sintaxis, del lenguaje de expresar emociones y de la categorización y metáfora como elementos característico de ese mismo lenguaje. El apartado de propuestas ofrece a los profesores una serie de recursos docentes para que los alumnos sean capaces de adquirir este lenguaje de especialidad mediante la escritura académica. Elaborar un diccionario de arquitectura, utilizar el lenguaje científico, reflexionar por escrito o reescribir un texto clásico, son algunas de las tareas planteadas desde el concepto de alfabetización académica.

Palabras clave: Lenguaje arquitectura, diagnóstico, metáfora, escritura académica, alfabetización académica, comunicación académica.

Abstract

The language of architecture as a communication tool and a sign of belonging to the tribe has considerable difficulties when it is used at university. In this academic context, the architect has to transmit knowledge to their students and there is no common language to share this knowledge. The diagnosis of this issue signals to vocabulary, syntax, the language to express emotions and categorization and metaphor as characteristic elements of this language. The proposals put forward in this paper provide teachers with a range of educational resources to use academic writing to help students to acquire the specific language of architecture. Produce a dictionary of architecture, use of scientific language, thoughtful writing or rewriting a classic text, are some of the tasks posed from the point of view of academic literacy.

Key words: Architect language, diagnosis, metaphor, academic writing, academic literacy, academic communication.

Introducción: El lenguaje del arquitecto

Hay una serie de profesiones que han ido acuñando lenguajes específicos a partir de sus orígenes técnicos. El lenguaje ha llegado así a constituir una de las señas de identidad propias del gremio

En numerosas ocasiones nos encontramos despistados en una conversación de médicos o en el notario por la terminología empleada, lo cual supone para los profanos una barrera para el entendimiento. Frecuentemente estos lenguajes propios esconden una condición técnica necesaria para la mayor precisión de los conceptos, pero en otras ocasiones sólo son excusa para establecer los cotos de quien pertenece a un determinado clan o tribu, alejando de la comunicación a todo aquel que no hable el mismo *idioma*. Esta situación ya estudiada en varias disciplinas con numerosa literatura científica al respecto (Castelló & Donahue, 2012; Hafner A. 2013) en cambio ha sido sistemáticamente olvidada en el caso específico del lenguaje del arquitecto.

El problema de esta actitud surge cuando las profesiones no son un entorno cerrado en sí mismo sino que necesitan de la respuesta del cliente para su actividad. En esos momentos los lenguajes excesivamente técnicos y sectarios pierden su sentido, y los profesionales deben tratar de transmitir la información al cliente de tal manera que éste sea capaz de comprender perfectamente los conceptos de la transacción que se está realizando con todos sus matices.

En arquitectura este problema de comunicación es una realidad. Se ha evolucionado a un lenguaje propio que sólo manejan los propios arquitectos y su entorno más próximo donde el cliente/usuario cada vez es más ajeno a la realidad de la arquitectura. Este hecho aumenta la brecha entre la sociedad y el gremio, y, aunque evidentemente este distanciamiento no es sólo es causado por lenguaje, en gran medida lo acrecienta.

La idiosincrasia del lenguaje del arquitecto se manifiesta tanto en los conceptos, como el vocabulario, y en las estructuras gramaticales.

En las universidades ésta problemática implica directamente a los alumnos, que en los primeros años necesitan hacerse con los códigos de comunicación que manejan sus profesores. El alumno tiene que aprenderlos y manejarlos con la misma fluidez que sus maestros para poder defender sus trabajos y establecer una comunicación efectiva con ellos.

Jorge Sainz (2005: 17) diferenciaba tres tipos de lenguaje que utiliza el arquitecto: el lenguaje natural, el lenguaje gráfico y el lenguaje arquitectónico. El primero corresponde a los escritos y a la expresión oral, el segundo a sus dibujos y representaciones gráficas y el tercero es su obra construida.



Figura n.1. Lenguaje de los arquitectos

Estas tres formas de comunicación no siempre se tienen que dar a la vez, pero si deben estar íntimamente relacionadas y subordinadas entre ellas al tratarse de un mismo lenguaje.

En el mundo académico del nuevo futuro arquitecto, el lenguaje gráfico es el que supone la mayor dedicación de tiempo y esfuerzo, suponiendo un peso muy importante en los primeros años de todos los planes de estudio. Los alumnos dedican aproximadamente la mitad de los créditos de sus dos primeros cursos al dibujo, es decir al aprendizaje de este nuevo lenguaje. Debemos considerar que este nuevo lenguaje gráfico requiere unas destrezas y conocimientos que los alumnos generalmente no han desarrollado anteriormente en sus etapas formativas (Acitores, 2004). Esta necesidad de introducir al alumno en el nuevo lenguaje gráfico hace que el esfuerzo se centre en ello y por tanto se haya abandonado, o no se haya considerado necesario, el desarrollo de otras capacidades de expresión como la oral y escrita.

Desde la implantación del nuevo EEES, las universidades españolas son conscientes de que nuestros alumnos tienen un importante déficit en formas de transmitir sus conocimientos, sobre todo si lo comparamos con los alumnos que se han formado en sistemas anglosajones que tienen en la escritura y la comunicación oral una de las bases para su desarrollo. Más aún, en este momento tal y como está evolucionando la sociedad se puede considerar que siendo importante la producción, cobra una notable transcendencia el cómo se vende todo lo que producimos. En ese sentido, determinadas universidades ya están proponiendo en sus planes de estudio asignaturas obligatorias encaminadas a mejorar las habilidades de comunicación en sus alumnos, tal y como se puede recoger en el Libro Blanco de Arquitectura (2005). También están surgiendo iniciativas de desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita en revistas, foros y congresos preocupados en la forma de trabajar estas competencias en la universidad. (Garín et al., 2011; De la Fuente et al., 2011)

El lenguaje natural en el mundo de la arquitectura es algo más que un complemento para el lenguaje gráfico y el construido. El lenguaje escrito en la arquitectura va de la mano del hecho construido, y como dice Gadamer (2003) “comprender requiere proyectar”

Y en arquitectura podríamos decir que “proyectar supone comprender” (Espuelas, 2012, 276). Esta afirmación se puede completar con la aclaración del mismo Gadamer que dice que: “el lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre, sino que en él se basa, y se representa el hecho de que los hombres simplemente tengan mundo”. Concluyendo “No sólo el mundo es mundo en cuanto que accede al lenguaje, sino que el lenguaje sólo tiene verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo” (Gadamer, 2003: 531). Parece, por tanto, que el lenguaje está íntimamente ligado a la existencia y a la producción arquitectónica. En este sentido algunos ensayistas como Fernando Espuelas, (2011: 279) sugieren que el buen uso de la palabra va de la mano, o al menos en paralelo, de una intensa producción de arquitectura. Adolf Loos, Le Corbusier, Rossi, Venturi o Koolhaas, son los autores de las obras de pensamiento arquitectónico más representativas del siglo XX, todos ellos notables arquitectos. Aunque esta afirmación no sea del todo aceptada en el mundo de la crítica de arquitectura ya que existen brillantes arquitectos que no han tenido la necesidad o no han sabido escribir sobre su arquitectura, y notables críticos que su forma de expresión arquitectónica ha sido exclusivamente escrita, sí podemos dar por válido que ambas disciplinas, la producción y crítica arquitectónica, deben estar íntimamente ligadas y exigen el análisis y estudio desde posiciones cercanas ya que cada vez más el lenguaje escrito, es un complemento necesario en la producción de la arquitectura.

Primera parte: un diagnóstico sobre el lenguaje del arquitecto

Semántica. Nuevo vocabulario

La complejidad de la creación artística exige necesariamente la transmisión de los logros. Hace años la literatura de arquitectura era más limitada que en estos momentos. Ésta se centraba exclusivamente en algunas monografías y en revistas especializadas. Pero ahora con el mundo globalizado y el desarrollo de medios de comunicación a partir de internet, el arquitecto ha encontrado una gran puerta para transmitir su arquitectura, tanto la construida como la recogida en textos que la definen. Por todo esto, el arquitecto capaz de escribir y contar arquitectura tendrá un papel prioritario en los próximos años.

Esta circunstancia ha llevado a los arquitectos a la búsqueda de un lenguaje propio que permita comunicar todos los matices que su profesión requiere. Un lenguaje que permita transmitir tanto el desarrollo técnico, las percepciones, los sentimientos, así como numerosas cuestiones emocionales relacionadas con el hecho arquitectónico. En este sentido Adrian Forty (2000) escribe que “las palabras que se usan al hablar en arquitectura describen algo más que ladrillos y cemento; indican la forma en que entendemos y convivimos con los edificios”.

Esta nueva forma de expresión necesita crear su nuevo vocabulario. Este nuevo lenguaje se genera a partir de términos originales de las lenguas muertas, como el latín, de la traslación de vocablos de otros idiomas y/o apropiándose de términos de otras disciplinas, como de la medicina cuando se habla de *patologías* de edificios adoptando toda su nomenclatura; del mundo lingüístico aprovechando los recursos semánticos de la utilización profusa de sufijos y prefijos que reinventan las palabras –

como *metaespacio*, *superlugares*, ...- (Esteban, 2007) del mundo natural y la biología, adoptando términos como *hibridación*, *contenedores*, *intersticios*, o *células*; y sobre todo del mundo de la filosofía del cual se adaptan numerosos términos y conceptos, dándole el sesgo necesario para adaptarlos a la arquitectura. Ya es frecuente el encontrar en escritos de arquitectura términos como *hermenéutica*, *epistemología*, *holístico* que generan el nuevo lenguaje que es parte de la seña de identidad de su clan, de su tribu¹.

El lenguaje, bajo este prisma, no expresa la realidad tal y como es, sino de la manera en que los seres humanos (arquitectos) la entienden y en la que conceptualizan los objetos y situaciones de su mundo. Eve Sweeter señala en este sentido que "*language cannot be described in terms of pure fit between word and world: unless, by word, we mean our experiential picture of the world*"² (1990, en Úbeda, 2001: 53).

Este nuevo lenguaje adoptado por la *tribu* y la profesión, se encuentra con dificultades cuando tiene que transmitir sus conocimientos a los que serán los nuevos miembros del clan, los alumnos. Éstos no conocen el lenguaje ni los nuevos términos y deberán dedicar sus primeros meses universitarios a la comprensión de estos códigos de comunicación para que exista una transmisión eficaz.

Esto generalmente se consigue gracias a la inmersión del alumno en su nuevo rol pero no siempre adecuadamente y en ocasiones dejando algunos jirones en el camino generando desencuentros que los alumnos con buen humor han resuelto con cierta imaginación. Como en el caso ocurrido hace unos años que circuló por la red un original bingo de arquitectura. Este juego se basaba en unos cartones que podías descargar en la red con una serie de palabras de las que tradicionalmente utilizan los profesores de arquitectura en sus disertaciones. De esta manera el jugador debía llevar a una conferencia o clase su cartón que recogía unas cuantas de estas palabras, que con toda seguridad el conferenciante usaría a lo largo de su discurso. El alumno debía intentar localizarlas y, si rellenaba su cartón, debía cantar su bingo en público realizando una pregunta prestablecida al conferenciante o profesor.

Este ejemplo demuestra lo que en determinados momento ha llevado a considerar que no era importante el texto ni el contexto, sino sólo la necesidad de adornar el discurso arquitectónico con una serie de vocablos de moda en el momento: *hibridación*, *meta lenguaje*, *no-lugar*, *intersticios*, *vibración*...

Sintaxis

Al igual que la semántica, la sintaxis es otro de los elementos clave a la hora de completar el análisis del lenguaje de los arquitectos. Como decía Isabel Alonso: "un texto no es una mera colección de palabras y oraciones, sino que hay principios de organización en el lenguaje que determinan el orden y la distribución de la información en el texto" (1997: 54).

Al igual que las dificultades con el vocabulario, es frecuente en el discurso oral de arquitectura que no sea fácil transmitir los conceptos ligados a las percepciones y a la creación; esto supone que frecuentemente las frases se estructuran de manera muy compleja, recogiendo numerosos matices, apreciaciones, y percepciones que se

traducen en frases inacabadas e incompletas y en la utilización profusa de subordinadas que pretenden matizar los conceptos en exceso, generando expresiones cada vez más complejas y difícilmente comprensibles. Esta patología se produce principalmente en la comunicación oral, aunque últimamente está impregnando la comunicación escrita.

Como en el ejercicio del bingo antes descrito, los alumnos han ideado como crítica a esta complejidad sintáctica un ejercicio, que también está en la red, en el que puedes crear tu discurso de arquitectura combinando entre una serie de términos y frases inacabadas tipo, que se recogen en un listado. De tal manera que uniéndolos más o menos aleatoriamente se puede construir un texto perfectamente válido para salir airoso en cualquier escrito o conferencia de arquitectura. Por supuesto, sin preocuparte por el contenido pero con un perfecto continente al uso de lo que los usuarios de la arquitectura mediática esperan.

Definir los sentimientos y las emociones

Otro de las dificultades en el diálogo alumno profesor en el mundo de la arquitectura, está en cómo transmitir las emociones y las percepciones que la obra de arte genera. El discurso sobre arquitectura tienen muchos factores objetivables, pero muchos de los problemas arquitectónicos (igualmente artísticos) que se refieren a códigos estéticos y emocionales son más difíciles de transmitir. El diálogo de corrección o de explicación entre alumnos y profesor debe intentar desarrollar un código común lo más objetivo posible y que intente huir de términos confusos excesivamente personalista y subjetivos como “me gusta”, “está bien”, o expresiones que se adoptan con relativa facilidad, como “dale un vuelta”, “tu proyecto no vibra”, “tu proyecto no emociona”,... Las correcciones deben estar ligadas a conceptos lo más objetivos posibles, en la línea de “esto funciona”, “mira referencias parecidas”, ya que las frases excesivamente subjetivas e indefinidas provocan que el alumno no termine de entender estos lenguajes y, por tanto, lo que se trata de transmitir. En la segunda parte de este artículo proponemos la realización de un diccionario propio que acerque los lenguajes de profesores y alumnos.

La categorización y la metáfora en arquitectura

Introducimos en el diagnóstico del lenguaje de arquitectura dos nuevos conceptos que consideramos relevante en el discurso de la arquitectura como son la categorización y la metáfora³.

La categorización es un mecanismo que nos permite organizar la información tal y como la percibimos, simplificándola y así poder trabajar con un número más limitado de conceptos (Úbeda 2001:68). Para M.L. Blanco “La codificación por categorías es, pues, fundamental para nuestras mentes, ya que de esta manera se reduce en gran medida la demanda de los diferentes procesos perceptuales, el espacio de almacenamiento, teniendo todos ellos una capacidad limitada. Necesitamos las categorías porque, si no las tuviéramos, nuestra mente sería un caos” (1997: 79).

En el discurso creativo que se produce en Arquitectura y que hemos enunciado en este artículo, es frecuente y necesaria la categorización o clasificación como estrategia comunicativa. El clasificar en diferentes subgrupos facilita la comunicación entre iguales pero debe tener diferentes características; por un lado la categorización debe ser binaria es decir “o perteneces o no perteneces a una determinada categoría”, evitando grados intermedios de pertenencia⁴. Las categorías deben ser fácilmente reconocibles, y el número de categorías debe ser en un número que permita el control y la distinción fácil entre ellos.

Se dice que los yanomani del Amazonas distinguen (y por tanto tienen categorizados) cientos de “verdes” diferentes debido a que su entorno selvático lo requiere, esto supone un exceso de categorización difícilmente asumible para todo aquel que no pertenezca a ese mundo, . Por tanto la categorización deberá estar en función de las necesidades y como facilitador de la comunicación no para crear distancias. En el mundo de la arquitectura es frecuente la utilización de categorías que no siempre están justificadas o son de muy limitado uso, como *hábitat, constructo,...*

En cuanto a la **metáfora** es definida por la RAE como; *tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita*; si lo llevamos al mundo de la arquitectura: “*la ciudad está muerta*” “*el proyecto no vibra*” (cuando es un proyecto que no emociona) ,... Y podríamos añadir tal y como indicaban Ungerer y Schmid que *the metaphors are not just a way of expressing ideas by means of language, but a way of thinking about things*” (1996: 118)⁵.

Por tanto, la metáfora es un instrumento que facilita mediante imágenes lo que pensamos de las cosas, por lo que es una herramienta facilitadora de la comunicación. El marco que establecen las metáforas reduce las distancias entre los pensamientos de los interlocutores. Sin ellas las cargas interpretativas podrían distanciar significativamente las posturas. La capacidad de manejar expresiones metafóricas permite también mejorar la fluidez y la comprensión mutua y mantener una conversación en determinados contextos. Las metáforas recogen las ideas que el arquitecto tiene sobre su proyecto cuando no existe un lenguaje específico, por tanto, son puentes de entendimiento en todo el entorno profesional arquitectónico y debe servir también para facilitar el acercamiento a otros colectivos. Podemos considerar que las metáforas usadas por un grupo cultural determinado son características de ese grupo.

Las metáforas, tal y como se ha indicado anteriormente, se nutren de otras disciplinas de las cuales toman términos a los que se les aplican significados metafóricos. Ejemplos: el edificio es un *ser vivo*, las grietas son *heridas*, los pasillo son *no-lugares*, y los estanques decorativos son denominados *láminas de agua*.

Segunda parte: Propuestas académicas

Una vez realizado el diagnóstico del lenguaje del arquitecto, es el momento de preocuparse por su aprendizaje. Debemos plantearnos qué estrategias educativas necesitamos para conseguir que los alumnos adquieran esta competencia comunicativa. Hasta la fecha, su aprendizaje dependía de la capacidad de madurez de

cada alumno o más bien de la agilidad con la que fuera capaz de comenzar a imitar a sus profesores en el uso de ciertas expresiones o vocabulario. Somos conscientes que en pleno siglo XXI no tiene sentido mantener un sistema de aprendizaje personalista o gremial, y mucho menos en un contexto formal como es la universidad.

De hecho, consideramos que el contexto académico es el mejor escenario posible para que los profesores sean sensibles a las características de su lenguaje y se comprometan a introducir a los alumnos en esta competencia. Y al mismo tiempo, si los alumnos son conscientes de la necesidad de adquirir un lenguaje de especialidad de cara a su futuro profesional, es probable que se preocupen por su aprendizaje desde la propia Escuela. Por tanto, planteamos el aprendizaje del lenguaje de especialidad de la arquitectura desde el concepto de Alfabetización Académica que propone Carlino:

El concepto de alfabetización académica, designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (2005: 14).

Son numerosos los autores que durante los últimos años defienden la introducción de competencias de comunicación en el ámbito académico (Llamas, Martínez & Taberner, 2012; Parodi Sweis, 2010; Castelló et al., 2007) Y todos ellos lo hacen desde el convencimiento de que la alfabetización académica es útil en contextos profesionales debido a su fiabilidad y rigor metodológico. Enseñar a un alumno a comunicarse académicamente, supone asegurar su éxito a la hora de comunicarse en cualquier contexto científico o profesional. Tal y como afirma Carlino “Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender” (2005: 24).

En este caso, nuestra propuesta de alfabetización académica se ajusta a una serie de recursos para desarrollar las particularidades del lenguaje de especialidad de la arquitectura. Estos recursos están centrados en la escritura, dado que “los actos de comunicación académica se realizan fundamentalmente a través de textos escritos” (Castelló, 2007: 18). Pero también, porque consideramos la escritura como el instrumento idóneo para el aprendizaje de un lenguaje de especialidad. Además de la facilidad para documentar textos escritos, su corrección y reelaboración resulta más sencilla que en discursos orales, permitiendo introducir prácticas de aprendizaje colaborativo.

Diccionario del arquitecto

Una de las principales características del lenguaje académico es que se trata de un lenguaje conceptual. Las ideas y los objetos no se pueden definir vagamente. Necesitamos una palabra para cada cosa y así saber exactamente a qué nos estamos refiriendo. Tal y como afirma Castelló “una lengua sin terminología no es una lengua académica. La terminología es una necesidad, es una práctica y es un campo de conocimiento” (2007: 34). Por lo tanto, la primera tarea para un alumno que pretenda alfabetizarse académicamente, consiste en conocer y utilizar activamente el vocabulario propio de su especialidad.

Como hemos apuntado en el anterior apartado, el vocabulario del arquitecto es una mezcla de términos originales, préstamos lingüísticos y neologismos. Es probable que la naturaleza de cada una de estas palabras se confunda en un principio o incluso que contra todo pronóstico, muchas pasen desapercibidas debido a que su significado se presupone. El proceso lógico sería que el alumno comience tratando de identificar todos los términos que le sea posible, a continuación busque su significado e interiorice su contenido, para finalmente introducir su uso de forma consciente.

En el caso de los vocablos tradicionales de la arquitectura, su significado se puede consultar fácilmente en cualquier diccionario de Historia del Arte o bien en cualquier glosario de términos sobre construcción y materiales. Hasta aquí ningún problema. El alumno puede no conocer estas palabras, pero cualquier consulta al respecto será fiable y ajustada al uso corriente de la misma. Será cuestión de tiempo hacerse con estos vocablos, cuya identificación gráfica o constructiva facilitará la tarea.

La dificultad al que se enfrentará el alumno frente a los préstamos lingüísticos no será mucho mayor. Es probable que cuando comience a escuchar estas palabras le remitan a otros ámbitos de conocimiento, pero no tardará en contextualizarlas dentro de la arquitectura, adquiriendo su debido significado. El problema será no encontrarlas en los diccionarios especializados antes citados, pero muy probablemente cualquier obra de referencia general las incluya. Si queda alguna duda sobre su uso o significado concreto dentro de la arquitectura, el profesor o cualquier profesional podrá orientar con seguridad al respecto.

Ahora bien, los neologismos representan el principal problema para el estudiante. Su raíz lingüística se pondrá en tela de juicio ante cualquier diccionario u obra de referencia consultada. Es probable que algunos profesores o profesionales desconozcan no ya su significado, sino incluso su existencia. En caso contrario, se tratará seguramente de algún modismo ampliamente utilizado, probablemente sin un significado específico y ningún tipo de acuerdo sobre su pertinencia. El tiempo dará la razón sobre la conveniencia de su uso o abandono en pos de otro nuevo concepto de moda. Vale la pena que el alumno sea capaz de identificar este neologismo como tal, no intente establecer una definición cerrada del mismo y reserve su uso a ocasiones en las que esté absolutamente seguro de no quedar en evidencia.

Para todos estos casos, sería práctico sugerir al alumno la elaboración de su propio diccionario sobre arquitectura. Para ello no resultan aconsejables las notas sueltas en una *moleskine*⁶. Más bien lo recomendable sería disponer de alguna de las herramientas digitales con las que cuenta cualquier de los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) presentes en los campus virtuales. Se trata de glosarios o wikis, a los que todos los alumnos tienen acceso y capacidad de edición. En los glosarios se pueden introducir palabras o expresiones acompañadas de un pequeño texto, así como otro tipo de materiales como imágenes, videos o enlaces web. Las wikis funcionan más bien como un tipo de bitácora a la que se añaden entradas, que pueden ser corregidas por cualquier alumno a modo de discusión. Obviamente el profesor tiene acceso directo a todo este material, que puede revisar y comentar de forma directa o mediante comentarios privados a cada alumno.

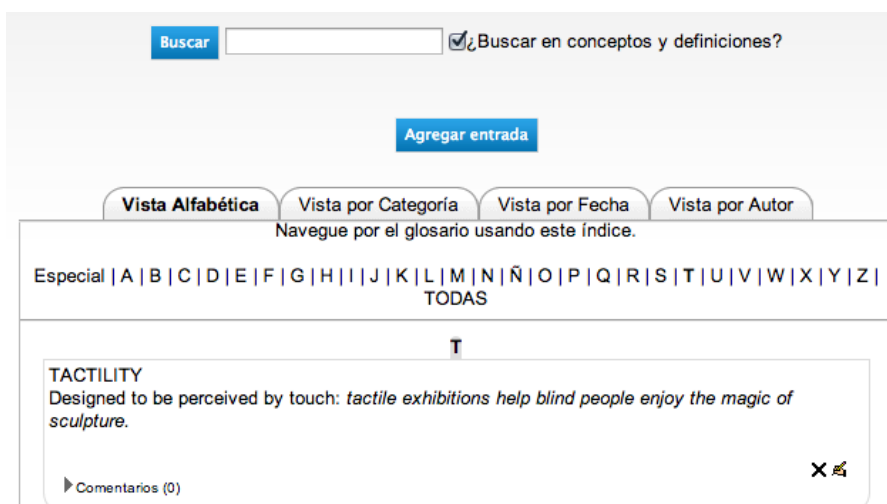


Figura n.2. Glosario de “Moodle”. (Campus Virtual UEM, 2013)

La posibilidad colaborativa que ofrecen estas herramientas propias de un contexto académico virtual, es la clave para desarrollar el vocabulario en el lenguaje del arquitecto. Glosarios o wikis se crean a demanda de las propias necesidades de los alumnos, para compartir los conocimientos que van desarrollando sobre su lenguaje de especialidad. Y además, se pueden actualizar constantemente ante la posibilidad de que surjan neologismos o bien nuevas acepciones de términos ya existentes. El único problema sería la continuidad de estas herramientas, más allá del apartado que se les concede en cada asignatura. Una circunstancia que nos lleva a proponer la necesaria transversalidad de la alfabetización académica a lo largo de un plan de estudios.

Utilizar el lenguaje científico

Otro de los recursos recomendables dentro de la alfabetización académica, es que los alumnos aprendan a utilizar el lenguaje científico. Bien es verdad, que este tipo de lenguaje se aleja por completo del estilo y uso sintáctico habituales de los escritos sobre arquitectura. Pero no es menos cierto, que el nivel de complejidad del lenguaje del arquitecto no puede ser una mera marca de estilo, sino que debe ser consecuencia de la densidad del contenido abordado. Por eso, si los alumnos toman como modelo de expresión escrita la sintaxis de cualquier texto crítico sobre arquitectura, es muy probable que acaben imitando estas construcciones por apariencia antes que por la necesidad de transmitir sus ideas de forma compleja.

Esto nos lleva a considerar que el aprendizaje de las normas y usos del lenguaje científico, puede ayudar a los alumnos de arquitectura a desarrollar su capacidad de expresión escrita. El uso del lenguaje científico supone un paso previo ineludible al desarrollo de un estilo personal. Antes que aprender a escribir como un arquitecto, merece la pena que el estudiante aprenda a escribir con fines científicos o técnicos. Una vez adquirida esta competencia, será mucho más sencillo adecuar su registro al tipo de lenguaje de especialidad que desee utilizar.

Para aprender a utilizar el lenguaje científico, en primer lugar debemos fundamentar su uso dentro de la comunicación académica. El lenguaje científico es uno de los lenguajes de especialidad más universales que se conocen. No importa en qué idioma se utilice, ya que siempre observa unos mismos principios que lo validan e identifican como tal. Muchos autores han estudiado sus marcas lingüísticas, pero aquí nos interesa sintetizar algunas de las características comunicativas apuntadas por Desantes-Guanter y Yepes (1996):

CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE CIENTÍFICO	
ESPECIALIZADO	Utiliza una lengua general con fines específicos.
CONCEPTUAL	Emplea términos exactos para cada concepto.
PRECISO	Transmite el mensaje de forma concisa.
SENCILLO	Maneja un estilo directo y fácil de leer.
LÓGICO	Se expresa de forma ordenada y argumentada.
EFICAZ	Consigue que el receptor entienda el mensaje.

Figura n.3. Características del lenguaje científico

Teniendo en cuenta estas características, entendemos que el uso del lenguaje científico no es más que una herramienta para optimizar la comunicación académica. Ahora bien, el problema que se le plantea al alumno es cómo trasladar estos principios del lenguaje científico a una serie de reglas que puedan poner en práctica a la hora de escribir. De entre todos los manuales posibles como el de Velilla (2002), queremos sintetizar un sencillo compendio de normas sintácticas y gramaticales a emplear:

NORMAS SINTÁCTICAS Y GRAMATICALES:	
Vocabulario:	Terminología específica de nuestro lenguaje de especialidad, que nos permita expresarnos de forma precisa.
Oraciones:	Oraciones simples o bien coordinadas, para facilitar la lectura de forma ordenada.
Sujeto:	Sujeto en primera persona del plural o en formas impersonales, para evitar personalizar el texto.
Verbo:	Verbos en tiempo presente de indicativo para establecer una tesis o en subjuntivo para indicar una hipótesis.
Voz gramatical:	Voz activa o directa en lugar de pasiva, para establecer una comprensión natural de la oración.

Enunciado:	Enunciado positivo en lugar de negativo, para argumentar de forma razonada.
Complementos:	Evitar el uso clichés lingüísticos, perífrasis, prefijos, sufijos, adjetivos o adverbios que no sean imprescindibles para establecer el significado de un sustantivo.

Figura n.4. Normas sintácticas y gramaticales del Lenguaje Científico. Elaboración propia, a partir de (Velilla,2002).

Siguiendo estas reglas, estamos seguros que el alumno no tardará en desarrollar su capacidad de expresión escrita de forma sencilla, práctica y eficaz. A partir de ese momento y pensando en el futuro desempeño profesional, es probable que el lenguaje científico resulte demasiado encorsetado para escribir sobre arquitectura. Pero estamos seguros que esta alfabetización académica siempre acompañará al arquitecto, empujándole a divulgar y generar conocimiento, antes que a perderse en su propio lenguaje.

Reflexionar por escrito

El siguiente recurso que proponemos se fundamenta tanto en la alfabetización académica como en prácticas de aprendizaje significativo. Se trata de habituar al alumno a reflexionar por escrito para evidenciar su aprendizaje y fomentar su pensamiento crítico. Esta propuesta pretende que los futuros arquitectos sean capaces de establecer una producción continuada de textos escritos, desde su ingreso en la Escuela de Arquitectura. De esta manera, se establece una práctica corriente de las actividades de alfabetización académica antes propuestas, a la vez que se consigue que el futuro arquitecto sea capaz de desarrollar la expresión de su pensamiento de forma efectiva.

Tal y como hemos detectado en el diagnóstico previo, tanto los alumnos como los profesores de arquitectura plantean serios problemas de comunicación a la hora de explicar o criticar el pensamiento que se esconde detrás de un proyecto. Ya hemos visto que en el caso de los alumnos estas dificultades derivan del complejo uso morfológico y sintáctico que se hace del lenguaje en arquitectura. Sin embargo los profesores que sí dominan el lenguaje del arquitecto, en ocasiones tampoco son capaces de justificar verbalmente al alumno los defectos de forma o fondo que presenta su proyecto. Nuestra hipótesis al respecto es que la comunicación oral a menudo improvisada, no facilita la reflexión necesaria para llevar a cabo el análisis o crítica arquitectónica apropiada.

La solución que proponemos es que tanto los alumnos como los profesores, se acostumbren a utilizar la reflexión por escrito para concretar su pensamiento y mejorar la comunicación académica. En este sentido, el veterano crítico Juan Antonio Ramírez recogía en su libro "Como escribir sobre arte y arquitectura" una acertada reflexión que nosotros trasladamos aquí:

Elaborar buenos textos es importante en disciplinas humanísticas como las nuestras. Y es que, si bien empleamos ocasionalmente convenciones gráficas y otras simbolizaciones de origen matemático, lo cierto es que nuestros saberes se despliegan en y con el lenguaje. (1999: 7).

El propio Ramírez también recoge en este libro las diferencias que plantea la escritura como mera redacción o como forma pensamiento. El primer caso lo considera apropiado para escritos académicos, donde resulta necesario planificar y estructurar previamente el contenido que se quiere expresar por escrito. En el segundo caso explica “que formular por escrito induce a profundizar en el pensamiento y hay ideas que surgen en el acto de la escritura” (1999: 42), aunque sí que recomienda reservar este estilo de escritura para comentarios, textos críticos o ensayos.

El profesor debe ser capaz de transmitir al alumno las diferencias entre estos dos géneros discursivos, fomentando su uso apropiado según el texto a realizar. El alumno así entenderá que cuando tiene que realizar un informe o propuesta técnica, debe escribir utilizando el lenguaje científico; mientras que si se trata de una crítica o programa arquitectónico, podrá reflexionar de forma más personal.

Ahora bien, el profesor debe tener en cuenta que la escritura como pensamiento también requiere un proceso de aprendizaje. Si bien, debemos reconocer que este sistema de escritura no posee unas normas sintácticas y gramaticales objetivas como en el caso del lenguaje científico. Pero eso no nos impide ofrecer una serie de recomendaciones léxicas sugeridas por Dintel (2002):

RECOMENDACIONES	EJEMPLOS
No repetir constantemente las mismas palabras	“proyecto” “sistema”
Eliminar redundancias de significado	“castillo fortificado”, “cúpula abovedada”
Prescindir de palabras ambiguas	“elemento”, “desarrollo”
Evitar verbos de uso genérico	“ver” “tener” “haber”
No utilizar clichés lingüísticos	“para mí” “a nivel de”
Suprimir perífrasis, prefijos o sufijos innecesarios	“auto-“ “pre-“ “-mente” “-izar” “-ento” “-ante”
Desechar barbarismos o extranjerismos	“feedback” “in” “out” “reportar” “standard”
Excluir apócopeos o símbolos no lingüísticos	“+” “q” “fds” “:p” “Ok”

Figura n.5. Recomendaciones léxicas y ejemplos para reflexionar por escrito.

Cabría añadir a estas recomendaciones léxicas el correcto uso de los signos de puntuación. Muchas veces es necesario hacer hincapié para que los alumnos no utilicen de forma aleatoria o decidan prescindir de comas, punto seguido y punto

aparte. El profesor debe incidir en este sentido, corrigiendo esta puntuación como si de faltas de ortografía se tratase.

Por último, nos gustaría proponer también un soporte para llevar a cabo estas tareas de pensamiento escrito. El tradicional *moleskine* del arquitecto tiene su translación dentro del ámbito académico en numerosas herramientas presentes en espacios de docencia virtual. Bitácoras, foros o wikis son herramientas colaborativas a las que ya nos hemos referido y que suponen un espacio para intercambio de reflexiones por escrito. Proponer al alumno que dialogue con sus compañeros en un foro o que revise su proceso de aprendizaje en una bitácora, puede ser una buena manera de estimular la escritura como forma de pensamiento. De la misma manera, el profesor puede aportar sus reflexiones y comentarios a través de estas herramientas, entablando un proceso de comunicación con el alumno mucho más profundo y continuado.

Nuestra conclusión final es que la escritura como forma de pensamiento debe ser una herramienta prioritaria en la evaluación de cualquier proceso de aprendizaje sobre arquitectura. Eso sí, su uso no sólo no solo está reservado al alumno, sino que también resulta indicado para que el profesor justifique una calificación.

Reescribir textos clásicos

La última propuesta que realizamos dentro de la alfabetización académica facilita una forma de sintetizar las anteriores y realizar un ejercicio concreto de escritura académica. Consiste en que el alumno se encargue de reescribir un texto clásico sobre arquitectura. Este ejercicio supone realizar una actividad lecto-escritora que constate la comprensión del texto original y la capacidad de escribir utilizando el lenguaje de especialidad de la arquitectura.

Escribir nunca es fácil y hacerlo sobre arquitectura creemos que mucho menos. Al uso de un vocabulario especializado, construcciones sintácticas complejas y significados estéticos o emocionales, hay que añadir la categorización sobre las distintas dimensiones en las que trabaja el arquitecto. Esta categorización a la que hemos aludido en el diagnóstico, supone una serie de referentes o significados asumidos por parte del arquitecto. En realidad, se trata de un tipo de abstracción que permite sintetizar la expresión escrita, pero dificultan su comprensión desde el propio texto. Por eso el uso de la reescritura de un texto clásico, supone una doble estrategia de autoaprendizaje para el alumno que se familiariza con los referentes que a menudo utilizan los escritos sobre arquitectura e introduce las anotaciones necesarias para que el texto original se pueda interpretar de forma autónoma.

Entendemos que esta tarea de reescritura obliga también al alumno a ser consciente de cuál es su papel como escritor frente a un lector. Esta situación nos devuelve una vez más al proceso de alfabetización académica, que hace consciente al alumno del proceso de comunicación que está llevado a cabo; tal y como explica Carlino:

El autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a distancia, es preciso usar el lenguaje de un

modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. (2005: 26).

Por lo tanto, la labor de reescritura no es una mera síntesis de las ideas del texto, sino más bien una edición comentada del mismo. El alumno debe introducir estas “pistas informativas” que no son otra cosa que una serie de marcas textuales que permitan establecer una relación entre el autor y lector del texto. Se trata de un proceso de metaescritura que obliga al alumno a reescribir el texto desde el punto de vista del lector. Para llevar a cabo este proceso, vale la pena seguir algunas de las recomendaciones que expone Boeglin:

¿Cómo reescribir un texto?	
1.	Explique o defina los conceptos claves, de modo que su lector comprenda lo que significan para usted.
2.	Formule las preguntas de sus afirmaciones, para examinar su validez.
3.	Elabore argumentaciones con sentido crítico y utilizando ejemplos.
4.	Considere el orden de las ideas, estableciendo un sentido lógico.
5.	Establezca un hilo conductor en el discurso, explicando al lector el contenido.
6.	Compruebe los vínculos entre distintas partes del texto y otros materiales citados.

Figura n.6. Sugerencias para reescribir un texto según Boeglin (2007: 168).

Siguiendo estos pasos, el alumno desarrollará su pensamiento crítico y su capacidad de expresión escrita. Aunque esté trabajando con un texto ajeno, a lo largo del proceso no tardará en apropiarse de estas ideas y preocuparse por comunicarlas de manera eficiente. Estamos seguros que la reescritura de textos clásicos, en el fondo no es más que una excusa para introducir a los alumnos en la generación de sus propios textos. Asegurando además, que se preocupan por documentar sus escritos.

Y derivado de lo anterior, sabemos que esta actividad de reescritura también contribuye a que los alumnos se acostumbren a revisar el texto una vez escrito. Somos conscientes que por falta de tiempo o interés, estas revisiones no forman parte del habitual proceso de escritura académica de un alumno. Tal y como afirma Castelló, en todo caso los alumnos realizan un proceso de revisión “sin la distancia necesaria que exige nuestra condición de autores y lectores a la vez, hecho que a menudo facilita la sobreinterpretación de algunos párrafos y expresiones” (2007: 66). Así que tal vez mostrando la notable mejora que supone reescribir un texto clásico, los alumnos se animen también a revisar sus propios textos antes de entregarlos al profesor.

Conclusiones

A lo largo del artículo se ha puesto de manifiesto que el arquitecto posee un lenguaje propio, compuesto por una multiplicidad de códigos. La expresión lingüística, gráfica y constructiva se superponen e interrelacionan tan profundamente, que en ocasiones parece imposible que un arquitecto sea capaz de comunicarse sin utilizar estos tres códigos al unísono. Esto supone un principio de identidad para el colectivo, pero también un problema de comunicación para sus miembros cuando deben interactuar con otras personas que desconocen los códigos específicos de la arquitectura.

El diagnóstico del código lingüístico del arquitecto nos remite a significados indeterminados, enunciados complejos, referentes implícitos y figuras retóricas. Todo ello evidencia una comunicación parcial, ambigua y restringida. Limitaciones que no residen en la capacidad de lenguaje del arquitecto, sino en su uso consciente que evita determinar, explicar y concluir los mensajes. Una cuestión de estilo, que se transmite a través de textos y discursos, célebres por su simbología más que por su concreción.

El problema al que nos enfrentamos es si los arquitectos *nacen o se hacen* con este lenguaje. Y la respuesta la encontramos en la pedagogía existente en las Escuelas de Arquitectura, sobre todo en lo referente a la comunicación y alfabetización académica. Por eso, nuestra conclusión es que la Escuela debe ser también la Academia. Un lugar donde la alfabetización no sólo sea profesional sino también científica y donde los alumnos aprendan a comunicarse en todo tipo de contextos.

La escritura académica es una herramienta óptima para este fin, porque además de posibilitar la comunicación científica, también facilita la integración de procesos de autoaprendizaje, aprendizaje colaborativo y aprendizaje significativo. Que el alumno aprenda a manejar un vocabulario especializado; a expresarse por escrito con eficacia; a desarrollar su pensamiento a través de la escritura; o a tomar conciencia del lector a través de la revisión de textos; son propuestas para una alfabetización académica.

Con esta alfabetización no pretendemos suprimir el lenguaje del arquitecto, pero si mejorar en su comprensión y aprendizaje consciente como lenguaje de especialidad. El arquitecto no puede utilizar el lenguaje natural como una acotación de su expresión gráfica. El arquitecto debe poder aspirar a comunicar sus ideas a través de textos o discursos, aún antes de que estas se hayan convertido en dibujos.

Referencias bibliográficas

- Acitores, A. & Castaño, E. (2004). *Dibujo de arquitectura como lenguaje del arquitecto*, *Actas de las Jornadas de Innovación Educativa*, Villaviciosa de Odón: UEM.
- Alonso Belmonte, I. (1997). Estrategias Textuales y su Realización Temática en español: un Estudio de un Corpus, en *RESLA*, vol.12, pp. 55-74.
- ANECA (2005). *Proyecto de libro blanco del título de arquitecto*, Madrid
- Augé, M. (1996). *Los no lugares*. Barcelona: Gedisa.
- Blanco, M.L. (1997). *Fundamentos Cognitivos de la Voz Pasiva*. UCM. Madrid. Tesis Doctoral inédita.

- Boeglin, M. (2007). *Leer y redactar en la universidad: Del caos de las ideas al texto estructurado*. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Castelló, M. & Donahue, C. (2012) (Eds.). *University writing: Selves and Texts in Academic Societies*. Volume Series in Writing. Bingley, UK: Emerald group Publishing Limited.
- Castelló, M. & Iñesta, A. (2012). Texts as Artifacts-in-Activity: Developing Authorial Identity and Academic Voice in Writing Academic Research Papers. *Studies in Writing*, Volume: 24.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Grao.
- Desantes-Guanter, J.M. & López Yepes, J. (1996). *Teoría y técnica de la investigación científica*. Madrid: Síntesis.
- De la Fuente, J., et al. (2011). Manual de Comunicación para Estudiantes universitarios: Un recurso para enseñar habilidades comunicativas. *Actas del VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Villaviciosa de Odón: UEM.
- Dintel, F. (2002). *Cómo se elabora un texto académico*. Barcelona: Alba.
- Espuelas, F. (2011). El tránsito de la palabra de la casa del ser al ser de la casa, en Arenas, L. & Fogué, U. (eds.). *Planos de (inter)sección: materiales para un diálogo entre filosofía y arquitectura*. Madrid: Lampreave. (274, 283).
- Esteban Penelas, J.L. (2007). *Superlugares los espacios inter-media*. Madrid: Rueda SL.
- Forty, A. (2000). *Words and Buildings: A Vocabulary of Modern Architecture*. London: Thames & Hudson (ed.).
- Gadamer, H-G. (2003). *Verdad y Método*, Salamanca: Sígueme.
- Garín, A., et al. (2011). Coordinación del profesorado para el desarrollo y evaluación de la competencia “comunicación oral” en 1º de grado de Arquitectura en *Actas del VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*, Villaviciosa de Odón: UEM.
- Hafner Christoph A. (2013). The discursive construction of professional expertise: Appeals to authority in barrister’s opinions *English for Specific Purposes* 32 (2013) 131–143.
- Handford, M. & Matous, P. (2011). Lexicogrammar in the international construction industry: A corpus-based case study of Japanese–Hong-Kongese on-site interactions in English *English for Specific Purposes*, Volume 30, Issue 2, April 2011, Pages 87-100.
- Koolhaas, R. & Mau, B. (1995). *S, M, L, XL*. New York: Monacelli Press.
- Llamas Saiz, C.; Martínez Pasamar, C. & Tabernero Sala, C. (2012). *La comunicación académica y profesional. Usos, técnicas y estilo*. Cizur Menor: Aranzadi.

- Parodi Sweis, G. (Coord.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez, J.A. (1999). *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*. Barcelona: Serbal.
- Sainz, J. (2005). *El dibujo de arquitectura: Teoría e historia de un lenguaje gráfico*. Madrid: Reverté.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics; Metaphorical and Cultural*, New York: Cambridge University Press.
- Úbeda, P. (2001). *Estudio de un corpus de textos conversacionales en inglés realizado en estudios de arquitectura: su aplicación al diseño de un programa de inglés para arquitectos*, tesis doctoral dirigida por Ana María Roldán Riejos, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Ungerer, F. y Schmid, H. J. (1996). *An introduction to Cognitive Linguistics*, London: Logman.
- Velilla Barquero, R. (2002). *Guía práctica para elaborar trabajos monográficos*. Barcelona: Almon.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. New York. MacMillan.

Notas

- ¹ Ver en (Castelló, M. & Iñesta, A. 2012) en otro contexto, las dificultades que encuentran los alumnos para crear su propia identidad de expresión por escrito que en estos casos se complican con las trabas impuestas desde el colectivo profesional.
- ² “El lenguaje no puede ser descrito exclusivamente en términos de ajuste entre palabra y mundo, a menos que, a partir de la palabra, nos refiramos a nuestra imagen de la experiencia del mundo ” traducción de los autores.
- ³ Para una mayor profundización sobre categorización y metáfora ver la tesis doctoral defendida por Paloma Úbeda (2001) sobre la enseñanza de inglés para arquitectos, que en su corpus teórico hace una extensa mención de estos conceptos.
- ⁴ Wittgenstein (1953) introdujo el concepto de borrosidad para considerar franjas intermedias en situaciones consideradas de continuo, pero en el discurso docente que estamos queriendo exponer en este artículo no lo consideraremos.
- ⁵ “Las metáforas no son sólo una forma de expresar las ideas por medio del lenguaje, sino una forma de pensar acerca de las cosas” traducción de los autores.
- ⁶ El “moleskine” es un cuaderno de notas con cubiertas de piel negras que se ha hecho muy popular para todos lo uso pero que ha sido parte integrante del lenguaje de los arquitectos por ser muy utilizado por ellos desde hace tiempo. Podríamos considerar un ejemplo de metonimia al ser nombrado al cuaderno de dibujo por la marca. Igualmente los cuadernos de dibujo de tamaño grande (A3) reciben el nombre de Muguruza

Artículo concluido el 30 de enero de 2013

Cita del artículo:

Castaño Perea, E. & De la Fuente Prieto, J. (2013). Lenguaje del arquitecto: diagnóstico y propuestas académicas. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Vol. 11 (3) Octubre-Diciembre. pp. 301-320. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net/>

Acerca de los autores



Enrique Castaño Perea

Universidad de Alcalá

Departamento de Arquitectura

Mail: enrique.castano@uah.es

Dr. Arquitecto, profesor de universidad y de secundaria, actualmente es el profesor titular interino en el Departamento de Arquitectura de la Universidad de Alcalá.

Su trabajo investigador está centrado en dos líneas; por un lado en docencia universitaria, en tutoría y la enseñanza de la arquitectura, y por otro en temas históricos relacionados con la representación arquitectónica. En ambas temáticas publica regularmente en revistas científicas. Además se dedica a la formación del profesorado universitario, y participa en programas de evaluación institucional de titulaciones y como evaluador de proyectos de investigación del plan nacional.



Julián de la Fuente Prieto

Universidad Europea de Madrid

Departamento de Urbanismo, Historia de la Arquitectura y Representación Gráfica.

Mail: julian.delafuente@uem.es

Licenciado en Historia (2005) y en Comunicación Audiovisual (2009) por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente desarrolla estudios de postgrado sobre “Comunicación, Educación y Sociedad” en la Universidad de Alcalá de Henares.

Profesor de la Universidad Europea de Madrid. Investigador sobre innovación docente en habilidades comunicativas. Productor y realizador audiovisual desde 2002. Ha trabajado como redactor y presentador de informativos en televisión. Tiene varias publicaciones sobre Cine e Historia.