

HETEROGENEIDAD LINGÜÍSTICA Y ABORDAJES DESDE UN TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

LINGUISTIC HETEROGENEITY AND APPROACHES FROM A WORKSHOP
ON UNDERSTANDING AND TEXTS PRODUCTION

HUGO ROBERTO WINGEYER
hugowingeyer@hotmail.com

MARÍA JULIA SIMONI
julia.unne.virtual@gmail.com

Facultad de Humanidades
Universidad Nacional del Nordeste

El objetivo de este trabajo es comunicar la descripción y el análisis de usos lingüísticos heterogéneos, fragmentarios o distorsionados relevados en trabajos escritos por alumnos del Taller de Comprensión y Producción de Textos durante 2014. Las categorías de análisis se construyeron con los conceptos de heterogeneidad (Camblong, 2012), fragmentariedad (Desinano, 2009) y distorsiones (García Negroni y Hall, 2009). El enfoque teórico se enmarca en las nociones de alfabetización semiótica (Camblong y Fernández, 2012) y de alfabetizaciones múltiples (Dussel y Southwell, 2007). La muestra fue obtenida a través de protocolos de escritura de textos argumentativos analógicos o mediados por TIC. En definitiva estudiamos un corpus de trabajos escritos producidos por un grupo heterogéneo de estudiantes agrupados según tipificaciones construidas según el marco teórico y, así situados, reflexionamos sobre el papel de nuestro Taller en el proceso de inmersión del estudiante en la escritura académica.

Palabras claves: escritura académica, alfabetizaciones, fragmentariedad, distorsiones enunciativas, heterogeneidad

The aim of this paper is to communicate the description and analysis of heterogeneous, fragmentary or distorted linguistic uses revealed in works written by students of the Text Understanding and Production Workshop during 2014. The categories of analysis were constructed with the concepts of heterogeneity (Camblong, 2012), fragmentariness (Desinano, 2009) and distortions (García Negroni and Hall, 2009). The theoretical approach is framed in the notions of semiotic literacy (Camblong and Fernández, 2012) and multiple literacies (Dussel and Southwell, 2007). The sample was obtained through protocols for writing analogical argumentative texts or mediated by ICT. Summarizing, we studied a corpus of written works produced by a heterogeneous group of students grouped according

to types constructed according to the theoretical framework and, thus placed, we reflected on the role of our Workshop in the process of student immersion in academic writing.

Keywords: academic writing, literacies, fragmentariness, enunciative distortions, heterogeneity

Recibido: 14 febrero 2018

Aceptado: 10 mayo 2018

1. EL TALLER COMO UMBRAL DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

En este trabajo comunicamos los resultados de un estudio exploratorio que nos ha permitido describir y analizar ciertas dificultades recurrentes en la escritura de estudiantes en proceso de adquisición del discurso académico. Los trabajos corresponden a la producción de los ingresantes de las Licenciaturas y Profesorados de las Facultad de Humanidades de la UNNE que cursaron la materia Taller de Comprensión y Producción de Textos, durante 2014.

Este Taller depende del Departamento de Letras, pero es una asignatura transversal para los estudiantes de primer año; es decir, constituye el umbral entre las trayectorias escolares primaria y secundaria y la alfabetización académica, y muchas veces, colabora –o no– en la permanencia de los jóvenes ingresantes en la universidad. Por lo expuesto, sobre esta asignatura se depositan múltiples expectativas por parte de colegas, autoridades y alumnado.

Los enunciados de los programas de las materias introductorias de las distintas carreras evidencian las valoraciones que los docentes adjudican a determinados desempeños lingüísticos que no solo se encuentran en el nivel superficial de un texto, como la ortografía o la morfosintaxis (se habla de “corrección” en términos normativos tradicionales), sino que atañen a la organización discursiva y su circulación dentro del ámbito académico (se mencionan reiteradamente “pertinencia”, “relevancia”, “claridad”), además de tipos textuales asociados con procesos de producción en investigación como “informe” o “monografía”; tipos de texto, siempre complejos aunque no siempre definidos.

A estos requerimientos explícitos de los programas se les suman las habilidades necesarias para gestionar información en entornos virtuales y para procesar, revisar y editar textos utilizando computadoras. Evidentemente, los resultados esperados se basan más en supuestas trayectorias educativas de los jóvenes ingresantes que en lo que realmente podemos aportar desde el cursado promedio de cualquier materia introductoria.

Sin dudas, estamos situados en “el punto de crisis de este encuentro–desencontrado” (lo que la academia espera, lo que el estudiante trae consigo), rasgo que configura lo que denominamos “umbral”: “un tiempo–espacio de pasaje. Un cronotopo de crisis en el que el actor semiótico enfrenta el límite de sus posibles desempeños semióticos, sean prácticas socioculturales en general, sean usos lingüísticos en particular” (Camblong y Fernández, 2012: 97). Este “cronotopo” implica “tránsito” y también “frontera”, en los términos en los que estos autores retoman el concepto de semiosfera de Lotman en su *Alfabetización semiótica en las fronteras*, Tomo I:

[La frontera] se constituye en límite, una discontinuidad en el continuo, un deslinde que determina la diferencia, determinantes diferenciales, pero a la vez siempre **disponible para el corrimiento**, el replanteo y la fusión. Las fronteras no se conciben como límites absolutos, sino como marcas factibles de remarcado o borramiento, espacios de tránsito con posibilidad de mezclas, de movimientos, contraste y cambio. [...] **Las fronteras no son muros contruidos de una vez y para siempre**, ni trazos definitivos y absolutos, sino presencias semióticas históricas sujetas a cambios y transformaciones, como la vida misma

(Camblong y Fernández, 2012: 32-33)

Esta perspectiva teórica habilita que nos interroguemos sobre nuestros modos de ver al ingresante, específicamente en nuestros modos de ver las prácticas escritas de estos transeúntes de frontera. Es decir, cuando pensamos en jóvenes ingresantes en educación superior: ¿pensamos en actores semióticos diversos, en fronteras que no son muros, en disponibilidad para el corrimiento?

2. ALFABETIZACIONES

2.1. Escritura en las fronteras de la academia

Seguimos con esta autora quien, en su aproximación a la diversidad de quienes transitan la alfabetización inicial, nos dice que:

[...] el umbral se hace más evidente en los sujetos que comprenden y hablan otra/s lengua/s [...] sin embargo también afecta de manera notable a sujetos mestizo/as-criollo/as o habitantes de zonas rurales o suburbanas cuyas matrices dialógicas familiares no responden a las expectativas de la cultura escolar. Se trata de un tránsito de dificultosos avatares... [...] Los procesos de umbral exhiben grados en intensidades de variaciones constantes en los aprendizajes y en la estabilidad de los hábitos semióticos

(Camblong y Fernández, 2012: 94)

Ahora bien, en lo que respecta a nuestros jóvenes ingresantes –en su carácter de estudiantes “en tránsito”– conviene tener en cuenta que, tanto en sus trayectorias escolares como en la materia universitaria donde se ha tomado la muestra, se han aproximado a la lengua escrita desde el método comunicativo, que es el modo de aproximación que la “cultura escolar” aun admite y propone.

En conocimiento de esta circunstancia, decidimos alejarnos de dicho enfoque para mirar las producciones desde el marco de la alfabetización semiótica y las alfabetizaciones múltiples y operar el análisis con las categorías de fragmentariedad (Desinano, 2009) y distorsiones enunciativas (García Negroni y Hall, 2010).

García Negroni y Hall (2010) en su trabajo “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”, recuperan el concepto de fragmentariedad (Desinano, 2009:104): “los estudiantes que comienzan a escribir textos académicos pueden compararse con

los niños cuando están adquiriendo su primera lengua” y, este hecho supone que “el funcionamiento lingüístico que generan los textos se caracteriza por la fragmentariedad.”

Y definen, por su parte, el concepto de distorsiones enunciativas como aquellos “procedimientos discursivos que manifiestan dificultades de redacción en el nivel dialógico-polifónico, en el anclaje deíctico de los textos y en el ámbito de las relaciones argumentativas.” (García Negroni y Hall, 2010:52)

Por lo expuesto, nos detenemos en el estudio de los rasgos de fragmentariedad relevados en los casos que componen la muestra y entendemos al estudiante como sujeto situado en el umbral de la universidad y, por lo tanto, ante la necesidad de adquirir el discurso académico.

Observamos las producciones de estos aprendices alejándonos de los lugares comunes del estilo: los ingresantes no saben leer ni escribir, son un desastre, cada vez escriben peor, no aprenden nada en la secundaria, para buscar otras explicaciones al problema.

Para precisar los rasgos que se analizarán en esta comunicación, recuperamos un fragmento del trabajo referido en párrafos anteriores, en el que García Negroni y Hall detallan sintéticamente los elementos que constituyen marcas de un discurso fragmentario, citamos:

(...) puntuaciones arbitrarias, mayúsculas inesperadas, abreviaturas personales, blancos en el texto, nexos que llevan a la ambigüedad o que resultan improcedentes, ocurrencia de ítems léxicos en lugar de otros por similitud fonética, la presencia de cadenas latentes, relaciones anafóricas imprecisas, etc.

(García Negroni y Hall 2010: 46)

Estas autoras definen, además, las categorías de distorsiones enunciativas como los procedimientos discursivos que manifiestan dificultades de redacción en el nivel dialógico-polifónico, en el anclaje deíctico de los textos y en el ámbito de las relaciones argumentativas.

En nuestro caso, nos ocuparemos de cuestiones relacionadas con la argumentación. Por último, abordamos el concepto de heterogeneidad recurriendo a la tipificación propuesta por Camblong y Fernández (2012: 94).

El primer tipo es el que se describe como: “Comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos rurales o de fronteras no responden a los prototipos urbanos de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado”.

El segundo, es el del alumno que “comprende y habla otras lenguas distintas de la oficial” (Camblong y Fernández, 2012: 95), grupos minoritarios de alumnos, estudiantes extranjeros de intercambio e integrantes de la comunidad quom, con diferente conocimiento de la lengua española.

2.2. Las TIC como asistentes de la escritura en la universidad

La obligatoriedad de la escuela secundaria y el Programa Conectar Igualdad son muestras de políticas de Estado que apuestan a romper “con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas” y persiguen el fin de que “nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan” (Res. N° 84/09 – CFE).

Nuestros ingresantes, sujetos de frontera, traen en sus mochilas las netbooks distribuidas de manera gratuita por el Estado; los docentes no podemos desconocer el valor de las TIC como asistentes de la escritura académica. Reflexión que nos conduce a introducir otro rasgo de heterogeneidad a los ya desarrollados. Rasgo que además abre otros umbrales en el terreno fronterizo que habitamos.

Hasta aquí hemos descripto trabajos que daban por supuesto que los ingresantes podían interactuar con manuales, artículos de divulgación, enciclopedias, diccionarios y ensayos (en sus versiones impresas y/o digitales), documentos multimedia, presentaciones e imágenes (cuadros, esquemas, ilustraciones, archivos de vídeo, etcétera), aulas virtuales y páginas o grupos de Facebook creados como complemento de las clases presenciales, entre otros.

Estos son los artefactos con los que nuestros ingresantes trabajan a diario en sus trayectorias universitarias. Y es a través de ellos como nuestros colegas evaluarán sus desempeños.

Observamos que las expectativas de logro presuponen: destrezas en usos lingüísticos ajustados a norma, organización discursiva adecuada a las características propias de los discursos de circulación dentro del ámbito académico y en el manejo de tipos textuales complejos. Es decir, quienes evalúan dan por sentado que nuestros alumnos dominan todos los procedimientos y destrezas implicados en la escritura académica.

Sin embargo, en ese dar por supuesto, advertimos el mismo error del que pretendemos alejarnos introduciendo la mirada de la alfabetización semiótica. Así como, siguiendo a Camblong y Fernández, hemos establecido tres tipos de alumnos:

- los que hablan y comprenden la lengua estándar,
- los que hablan y comprenden pero no alcanzan el estándar académico, y
- los que hablan otra lengua

En lo que concierna al uso de las TIC como asistentes para la escritura en la universidad, es necesario que consideremos, por los menos, dos tipos de alumnos:

- el primero, compuesto por los que usan el procesador de texto para escribir, revisar y editar sus escritos, son capaces de gestionar información en Internet y están habituados a consultar bibliografía digital además de usarlas para interactuar en redes sociales y como asistentes en juegos electrónicos;
- el segundo, integrado por los que están habituados al uso de tecnología como instrumento de interacción y diversión.

3. ALGUNOS CASOS, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Los fragmentos que siguen están constituidos por citas textuales tomadas de: un ejercicio solo de expresión escrita y cinco tareas de integración de destrezas: lectura comprensiva y expresión escrita.

En los ejemplos (1) y (6), la expresión escrita se integra a una lectura sobre cambios en la edad de iniciación sexual, en los casos (2), (3) y (4), el tema de la comprensión lectora es el del consumo de drogas. En el ejemplo (5) tenían que continuar la escritura del siguiente texto: No lo quiero porque...

En lo referido al uso del procesador de textos para la producción de los trabajos, los ejemplos (1), (5) y (6) fueron realizados en clase y manuscritos, mientras que los casos (2), (3) y (4) pertenecen a textos tomados de tareas domiciliarias presentadas en el aula virtual de la materia.

Fragmentos escogidos:

1. Con lo que respecta a la iniciación sexual en Nuestro país si hubo cambio notoria, sobre todo en esta sociedad, llena de tecnología ect. Los chicos de esta generación, son muchos mas avanzado con el tema de las relaciones sexuales, sus edad es a partir de los 14 años en adelante, tal vez no prestan atención cuidadosa con lo que respecta esto (embarazo, enfermedades, infecciones).
2. Hay diferentes motivos por lo que se consume. Los motivos que conozco son: ansiedad: depreciación, llamar la atención y enfermedad. Con respecto al motivo de llamar la atención, se relaciona más a los jóvenes en etapa de pubertad por el solo hecho de ser más vulnerables al consumo de drogas. El motivo de depreciación. Tambien es mas comun en los jóvenes, ya sea por falta de atención o sentimientos que los decaen.
3. El tema de la droga se asocia exclusivamente con los jóvenes por que son facil de engañar. La juventud hoy en día es mas liberal y por curiosidad. Es más comun el consumo y es como una especie de contagio.
4. Por que son los jóvenes que la consumen como ya escrito, consumir la droga es “en moda”. El número de la gente que la consume crecen entre los jóvenes porque unos siguen sus amigos. Es sobre una asimilación con otros
5. No me gusta la manera que me dejas hablando sola en whatsapp. Eso siempre es algo que puede dejarme enojada. Comprendo que no te gusta whatsapp, pero ¿por qué no intentas sólo un poco más? Sabes que estoy lejos y ahora, esa es la mejor manera que tenemos para comunicarnos.
6. En mi opinión ha cambiado bastante en nuestro país la iniciación sexual, comparando a las cosas que nos cantaban nuestros padres, a como eran sus relaciones y hasta que punto llegaban. Hoy en día la juventud anda demasiado acelerada, como queriendo estar a la “moda” o quedar bien con todos sus amigos, provocando que mas de un adolescente se convierta en padre sin haber llegado a la adultez.

En los tres primeros fragmentos, en lo que respecta a la aparición de marcas de fragmentariedad, se observan usos arbitrarios de los signos de puntuación: usos indebidos de coma, puntos y dos puntos; mayúsculas inesperadas y frases inconclusas.

Observamos que a los procedimientos previstos en la bibliografía consultada, también interrumpen la continuidad del texto otros fenómenos que caracterizan al español de la región NEA, como las faltas de concordancia de género y número, y la elisión de s en final de palabra.

Como marcas de fragmentariedad y, a modo de ejemplo, señalamos:

- uso indebido de punto: (2) *El motivo de depreciación. Tambien es mascomun en los jóvenes...;*
- uso indebido de coma: (1) *Los chicos de esta generación, son muchos mas avanzado con el tema de las relaciones sexuales...;*
- uso indebido de dos puntos: (2) *Los motivos que conozco son: ansiedad: depreciación;*
- presencia de mayúsculas inesperadas: (1) *Con lo que respecta a la iniciación sexual en Nuestro país...;*
- presencia de frases inconclusas: (3) *La juventud hoy en dia es mas liberal y por curiosidad;*
- falta de concordancia entre sustantivo y adjetivo: (1) *en Nuestro pais si hubo cambio notoria...; y*
- elisión de -s: (1) *Los chicos de esta generación, son muchos mas avanzado.*

En cuanto a las distorsiones enunciativas, en los tres ejemplos se evidencian problemas de organización de la información. Problemas que, sumados al uso deficitario de los conectores, debilitan las argumentaciones.

Nótese las presentes en este ejemplo: (3) El tema de la droga se asocia exclusivamente con los jóvenes por que son facil de engañar. La juventud hoy en día es mas liberal y por curiosidad. Es más comun el consumo y es como una especie de contagio.

Los tres últimos fragmentos, en los que sus autores no tienen el español como lengua materna, fueron seleccionados porque también ponen de manifiesto la diversidad de destinatarios del Taller.

Se trata en los casos (4) y (5) de alumnos brasileños de intercambio que, al margen de sus clase de español como lengua extranjera, cursan regularmente esta materia con el mismo régimen que nuestros hablantes nativos, y, en el caso (6), de una alumna de la comunidad qom, becaria del Programa de Pueblos Indígenas de la UNNE, que apoya la inclusión de miembros de las comunidades indígenas de la región NEA en las carreras de nuestra Universidad mediante el otorgamiento de becas y asesorías pedagógicas. Hechos que permiten agruparlos en el segundo tipo establecido por Camblong y Fernández, en el del tipo de hablante que “comprende y habla otras lenguas distintas de la oficial” (2012: 95).

En estos ejemplos se manifiestan fenómenos de contacto del español con la lengua indígena y, en el caso de los brasileños, el nivel de dominio de la segunda lengua.

Sin embargo, más allá de estas cuestiones, reconocemos en sus producciones, en mayor o menor medida, procedimientos de fragmentariedad y distorsiones enunciativas.

Citamos como ejemplos los siguientes casos:

- Uso indebido de coma: (5) *Sabes que estoy lejos y ahora, esa es la mejor manera que tenemos para comunicarnos.*
- Frases inconclusas: (4) *Es sobre la asimilación con otros*
- Falta de concordancia: (4) *El número de la gente que la consume crecen entre los jóvenes porque unos siguen sus amigos.*
- Distorsión provocada por uso deficitario de conectores: (4) *Por que son los jóvenes que la consumen como ya escrito, consumir la droga es “en moda”.*

En función de lo expuesto, señalamos que los seis fragmentos seleccionados tienen en común el hecho de que son producidos por alumnos universitarios en proceso de adquisición del discurso académico. Esta situación de aprendices es la que propicia la aparición de rasgos comunes de fragmentariedad y distorsiones en la escritura de sujetos pertenecientes a tipos heterogéneos de hablantes.

En lo referido al uso de las TIC como asistentes de la escritura, es preciso que señalemos que en los tres casos transcritos se puede observar el hecho de que los estudiantes que los produjeron no están familiarizados con las herramientas que les brinda el procesador de textos.

Por ejemplo, no utilizan los correctores ortográfico ni gramatical. Esto se observa en la presencia de casos de errores de concordancia o de faltas de ortografía que resultarían evidentes a quien tenga el hábito de servirse de dichas herramientas a la hora de escribir. Por ejemplo, en (2) y en (3) el corrector gramatical no dejaría de señalar los problemas de concordancia presentes entre “motivos” y “por lo que...” o entre “jóvenes” y “son facil de engañar”.

Otras cuestiones que el procesador de textos no dejaría de señalar son: los errores ortográficos y/o la presencia de frases inconclusas como las que se presentan en (3) “La juventud hoy en dia es mas liberal y por curiosidad.”

Estableciendo comparación entre los casos de escritura analógica y los de escritura mediada por TIC, no se observan diferencias en lo relativo a la presencia de marcas de fragmentariedad o de distorsiones enunciativas; lo que asociamos con el hecho de que los escritos estudiados fueron producidos por sujetos que pertenecen al segundo tipo de usuarios que hemos establecido: el de quienes utilizan las TIC como instrumento de interacción y diversión, pero que no las tienen incorporadas como herramientas de escritura académica.

Sin pretensión de exhaustividad, el análisis de los ejemplos de nuestro corpus nos permite recortar aspectos comunes en realidades heterogéneas. Por una parte, en lo relativo a la relación del aprendiz con el lenguaje, estamos en condiciones de mencionar que los alumnos del Taller, en su condición de aprendices de los modos de decir de la academia, pertenecen al tipo de hablante que “comprende y habla otras lenguas distintas a la oficial”. Además, tienen en común el hecho de que sus producciones son consideradas “deficientes”, con marcas de “inconsistencias”, “faltas”, “problemas”, “deterioro” si se toma como referencia la norma culta o de prestigio.

A estas dos cuestiones, se suma la naturalización de la norma de referencia, establecida por prácticas fijadas en el tiempo desde lugares de poder, pautas de adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y de variación o estilo, coincidentes con las que habilitan las trayectorias de formación que reciben los adolescentes de clase media, urbana. Dicha naturalización operada por la mirada oficial olvida que las normas de la escritura académica son convenciones resultantes de procesos culturales y, por lo tanto, deben aprenderse y enseñarse.

En lo referido a la incorporación de las TIC en los ámbitos universitarios, nos encontramos frente a otro caso de naturalización: el que presupone que los jóvenes acceden y utilizan de manera “natural” las herramientas tecnológicas como asistentes de estudio y escritura.

Sin embargo, en los casos estudiados comprobamos que todos tienen en común el hecho de encontrarse dentro del tipo que no tiene esas destrezas. Y, en consecuencia, no debemos presuponerlas; sí, enseñarlas.

En síntesis, habremos de evitar presuposiciones e incluir en el Taller, como contenidos enseñables y aprendibles: la lengua académica y los usos no recreativos de las TIC.

4. REFLEXIONES DESDE EL TALLER . A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal como lo expresamos en el programa de la materia, entre las expectativas desde y sobre nuestro Taller de Comprensión y Producción de Textos, aparecen desafíos diversos y complejos: desde el punto de vista del perfil del futuro profesional en Letras, se pretende una función introductoria al campo del saber de las materias del área semiolingüística, pero, por otra parte, debido a su ubicación en primer año de múltiples carreras, recupera saberes y colabora, con función remedial, en el afianzamiento del ingresante como *usuario* de su propia lengua, a través de prácticas intensivas y reflexiones metalingüísticas asociadas; también, se espera que el Taller integre al joven en esta particular comunidad discursiva, por lo que cumple finalmente con una función instrumental. Entonces, y para que las *fronteras* no se vuelven *muros* para algunos jóvenes, es imperioso que revisemos constantemente sobre lo que podemos/debemos hacer, sobre los mejores modos de acompañar los tránsitos y sobre cuáles son los medios que pueden asistirnos.

Desnaturalizar los supuestos es la forma como los docentes de un Taller introductorio ponemos el cuerpo al mandato de que “nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.” (Res. N° 84/09 – CFE).

Nuestras prácticas están al servicio de la noción de trabajo colaborativo, entendido como posibilidad de compartir, socializar y construir de manera conjunta los conocimientos. Y, esto es así porque creemos que estas posibilidades pueden facilitar la inclusión de trayectorias diversas, *hacer lugar, habilitar* a esos otros, a quienes describimos en la sección anterior como extranjeros, pertenecientes a comunidades otras o que no responden a la norma estándar. El trabajo colaborativo entre pares, la puesta en valor del error como habilitante de la meta-reflexión y las posibilidades que ofrece el cronotopo ubicuo de la virtualidad constituyen una alternativa valiosa para permear fronteras que no son muros, incluir a estos actores semióticos diversos y ubicarnos como docentes en disponibilidad para el corrimiento.

En principio, esta propuesta nos insta a revisar la tan expandida definición: “la lengua es un instrumento de comunicación”, la que supone, al menos, concebir el lenguaje como instrumento,

es decir, que lo manejamos “desde fuera”, que operamos con él desde un sujeto *a priori*, lo que implica excluir al lenguaje de la instauración y constitución misma de la conciencia semiótica (Camblong y Fernández 2012: 59); decimos, además, que a esta asignatura puede caberle la noción de “umbral semiótico” y, por ende, se constituye en “cronotopo obligado” para aproximarnos a los desafíos de la inclusión educativa desde una perspectiva más integral, que admita la diversidad de un grupo de jóvenes numeroso y heterogéneo, con diferencias significativas en cuanto a bagaje académico, experiencia laboral y situación socioeconómica, tal como puede esperarse en un primer nivel de estudios de cualquier carrera de grado de nuestras universidades públicas. Finalmente, desde la consideración de estos elementos, será indispensable la superación de las aproximaciones *lingüísticistas* de enfoques como el comunicativo –que con ciertos matices de rigidez, predominan en las propuestas para primer año de estudios–, y de los posicionamientos *analogistas* –que desconocen o rechazan la inclusión del uso de las TIC como contenidos de enseñanza y como medios de inclusión de trayectorias diversas. Estas dos, cuestiones merecen incluirse en la discusión institucional que se ha iniciado con la evaluación de los planes de estudio de las carreras de Humanidades.

Esperamos que nuestro trabajo resulte un aporte para convertir a las asignaturas “de tránsito” en espacios amigables que, desde una perspectiva respetuosa de la heterogeneidad,

más etnográfica e interdisciplinaria que, sin negar la importancia del código o de los procesos mentales, destaque la relevancia de los factores contextuales: la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector, etc.”

(Morales y Cassany, 2008)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camblong, Ana María y Froilán Fernández. 2012. *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*, Posadas, Editorial universitaria.
- Consejo Federal de Educación. 2009. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. *Resolución N.º 84/09*. XXII Asamblea del Consejo Federal de Educación.
- Desinano, N. B. (2009) Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. 1ª. Ed. Rosario. Homo Sapiens.
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam . 2007. “Lenguajes en plural”, en *El Monitor de la Educación*, 5ª época, N° 13 julio-agosto [en línea]. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm> (última consulta: abril de 2017).
- García Negroni, María Marta y Beatriz Hall. 2010 “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. *Boletín de Lingüística*, [Caracas, Universidad Central de Venezuela Vol. XXII, Núm. 34, julio – diciembre: 41–69]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdf.jsp?iCve=34721061003> [última consulta: 21 de abril 2017]
- Morales, Oscar Alberto y Daniel Cassany. 2008. Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorabilia*, Cojedes, Venezuela, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora [en línea]. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf