

Eje 3. Semiótica / GT- Semiótica, Educación y Estudios del lenguaje

Ingresantes y escritura. La adquisición del discurso académico en la universidad

Zarza, Vanina Evelyn - Facultad de Humanidades, UNNE

Correo electrónico: vezarza7@gmail.com

Palabras clave: adquisición, escritura, discurso académico, estudiante universitario

Introducción

La presente comunicación presenta los resultados parciales de una investigación en desarrollo dentro del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). El objetivo es describir y analizar, en el marco del interaccionismo estructural, el proceso de adquisición del discurso académico escrito en estudiantes ingresantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE, en su constitución como sujeto en el discurso académico.

Marco teórico y estado de la cuestión

Partimos de nuestra reflexión sobre la experiencia docente en las clases del Taller de Comprensión y Producción de Textos, donde nos encontramos frente a estudiantes que en sus trayectos educativos previos presentan dificultades estructurales tan graves que en un cuatrimestre/año no alcanza para encauzar las prácticas de escritura hacia las exigencias que demandan los estudios universitarios. Este trabajo está enfocado principalmente en la adquisición del discurso académico en estudiantes ingresantes y su objetivo es buscar estrategias que favorezcan este proceso, para que puedan apropiarse de los modos discursivos del ámbito académico, con la finalidad de minimizar la deserción en los primeros años.

Así, como parte de nuestras búsquedas, nos valemos del fenómeno denominado fragmentariedad, vinculado con la construcción del sujeto en el discurso académico por parte del propio estudiante. Este concepto, desarrollado por Norma Desinano (2009), se enmarca en el interaccionismo brasileño de Claudia de Lemos (1992, 1998, 2014), quien estudia el proceso de adquisición de la lengua materna como una subjetivación, que consiste en la captura del sujeto por el lenguaje, y desecha la idea de lenguaje como un instrumento que el niño aprende a dominar desde afuera. Este proceso es planteado como una estructura de posiciones variables del sujeto en relación con las restricciones de la lengua. El proceso de adquisición, descrito como funcionamiento del sujeto en el lenguaje, se da en la transición entre tres posiciones: a) la primera posición es una posición estructural en la que el polo dominante es el habla del otro. El habla es fragmentaria, desde la perspectiva sintáctica, fonológica o semántica; b) en la segunda posición el polo dominante es la lengua, como el niño no es consciente de la corrección, se manifiesta una alternancia de usos correctos e incorrectos; c) en la tercera posición el

polo dominante es el sujeto, puesto que el niño es capaz de escuchar su propio discurso y corregirse (Lemos, 2014).

A partir del interaccionismo estructural, Desinano (2009) propone que la misma situación del niño frente a la lengua materna se da en el estudiante universitario frente al discurso académico/científico. Según la autora, el estudiante debe ser capturado por el discurso académico para poder funcionar en él. Para ello toma los tres estadios propuestos por Lemos para explicar el proceso de adquisición del discurso académico, que va desde el polo que denomina de la fragmentariedad al polo de la continuidad textual. En la primera posición, el sujeto elabora textos discontinuos, conformados por fragmentos de textos otros, de la bibliografía de referencia y del profesor —como el infans en la primera posición de Lemos (1992, 1998, 2014)—, como si fuera una amalgama de fragmentos (Desinano, 2009). En la segunda posición, las producciones son menos dependientes del discurso otro, emergen cadenas latentes de los textos de referencia que el lector (profesor) debe reponer, además de correcciones puntuales, que no indican una verdadera conciencia de la propia producción (Desinano, 2009). Finalmente, en la tercera posición, el estudiante se convierte en lector de su propio texto, ya que se hace presente la escucha y la reformulación. Las producciones no son una simple amalgama de fragmentos de discursos otros, sino que se trata de una versión propia de ellos (Desinano, 2009).

Cabe mencionar como antecedente la línea de investigación desarrollada por García Negroni y equipo (UBA) en el marco del interaccionismo estructural. Entre los trabajos que podemos mencionar, se encuentra el de Hall y López (2010), “Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas”, en el que analizan prácticas de escritura en manuales universitarios y proponen prácticas de lecturas sobre los “modos de decir” académicos. Otro de los trabajos que podemos mencionar es el artículo de García Negroni y Hall (2010), “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”, sobre la presencia de distorsiones enunciativas en las expresiones escritas de estudiantes universitarios, categorización que proponen para hacer observables los fenómenos de fragmentariedad.

Con base en estas propuestas, la preocupación actual está ligada a las exigencias que la universidad presenta para los alumnos noveles, que generan dificultades para la permanencia e inserción en el contexto de educación superior. Lo que se busca es ver en qué medida ese alumno requiere de estrategias de apropiación de la escritura y cómo hacer para acompañarlo en ese proceso de apropiación. La propuesta del interaccionismo estructural no solo constituye un marco sino también una metodología que procede en relación con las relaciones que establecen los estudiantes con el discurso académico y, por lo tanto, la identificación de las posiciones del proceso de subjetivación en las que se encuentran, con miras hacia la constitución de los alumnos como sujetos en el discurso académico.

Por otra parte, la alfabetización de sujetos habitantes de fronteras es estudiada por Ana María Camblong y equipo. Su propuesta de Alfabetización semiótica, afirma que “nadie aprende su lengua materna de manera autónoma como un sistema abstracto y congelado, sino instalado en el ajetreo de las prácticas cotidianas.” (Camblong, 2012, p36). Presentan –entre otros– los conceptos de frontera y de heterogeneidad. Los ingresantes se encuentran en un contexto que los sitúa en un espacio de frontera entre el mundo-joven y el mundo académico, por lo que se hace necesaria una aproximación 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 una universidad pública y estatal. Esto implicaría la reconsideración del enfoque comunicativo en la frontera entre el nivel medio y la universidad.

Materiales y métodos

Nos proponemos realizar una investigación exploratoria, de tipo cualitativo, que busca identificar las marcas/huellas presentes en las producciones escritas de nuestros estudiantes que dan cuenta de las distintas posiciones en el proceso de adquisición del discurso académico. Para el análisis e interpretación tomamos los presupuestos metodológicos utilizados en el interaccionismo estructural, de Lemos (1992, 1998, 2014) y Desinano (2009), complementando con las categorías propuestas García Negroni y Hall (2010).

La población en estudio está compuesta por los alumnos ingresantes al primer año de las carreras de Ciencias de la Educación, cursantes de la cátedra Taller de Comprensión y Producción de Textos. Específicamente nos centramos en las producciones escritas que son resultado de trabajos prácticos, exámenes parciales y toda otra textualización que se les solicita como parte de las actividades de producción escrita dentro del aula. Dentro de estas actividades se encuentra la utilización de artefactos de lectura/dispositivos de escritura (Angelina y Zarza, 2021) para la posterior producción escrita que ya venimos aplicando en otras investigaciones (entrevistas, textos de interés general, textos disciplinares, utilizados como textos fuente), elaboradas en distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las mismas se constituyen como puntapié para la redacción semiguída en la universidad, conducente a la obtención del corpus escrito.

Otra fuente de información, además de la documental, es la observación participante (Guber, 2001) de la docente-investigadora en el espacio de la clase, cuando se analizan los textos escritos por parte de los estudiantes. De esta manera, concebimos el análisis no solo de las producciones sino de los roles de los interactuantes y las características e instancias de interacción. Nos proponemos observar aquellas instancias de interacción (docente/ estudiante, estudiante/estudiante) en las que se reflexione sobre las características del discurso académico escrito, para ver cómo impactan luego en la producción. De este modo, el foco estará puesto en cómo la interacción, no solo con los textos

fuentes, sino con sus pares y el docente, amplía los recursos del proceso de adquisición, conduciría a poder contar con elementos para una futura propuesta que favorezca este proceso que presumimos que hoy no siempre existe.

Resultados parciales y discusión

Tras la observación de las producciones escritas obtenidas hasta el momento, pudimos notar que la mayoría de las dificultades o fallas de escritura presentes en las mismas son producto de las diferentes relaciones que los sujetos establecen con el texto base, ya sea una entrevista o un texto académico, y de sus intentos por construir una enunciación propia.

A modo de ejemplo, compartimos una de las actividades realizadas en el Taller, consistente en la proyección de una entrevista en vivo a los lingüistas Karina Galperín y Santiago Kalinowski en el programa *Café de la tarde* del canal LN+: “Qué es el lenguaje inclusivo y por qué algunos lingüistas están a favor”. A partir de la proyección, utilizada como texto base, se les dio una consigna en la que debían exponer su postura respecto del tema y contrastarla con la de los lingüistas.

A continuación, citamos dos casos que se relacionan con lo planteado por el marco teórico detallado en el punto 1.1. El primero consideramos que se encuentra en la primera posición del proceso de adquisición, donde es posible observar el fenómeno de la fragmentariedad en la interacción con el texto fuente, debido a la puntuación usada de manera arbitraria y en la repetición de las ideas presentadas por ambos lingüistas entrevistados:

El lenguaje inclusivo es: la expresiones del lenguaje no sexista se emplean en diversas disciplinas que investigan efectos del sexismo. Para Kalinowski sostuvo que esta nueva referencia al conjunto es un recurso de intervención del discurso público. “Busca crear una segunda capa de sentido que pone el foco en una injusticia de la sociedad, busca el efecto en el auditorio, de reconocimiento de la problemática”, señaló. El lenguaje inclusivo cambia cuando se empieza a hacer un cambio porque ese masculino genérico dejó de ser preciso. [Muestra 1]

Esta muestra presenta un tipo de fragmentariedad de primer orden, porque no logra desprenderse del enunciado del otro. Observamos que predominan los argumentos de ambos lingüistas (Kalinowski en las oraciones segunda y tercera, y Galperín en la última) por sobre la enunciación propia. Sumado a ello, aparecen faltas de concordancia y repetición de palabras.

El segundo caso evidencia la segunda posición del proceso (captura) en la interacción con el texto fuente, por el hecho de que la estudiante escribe correctamente, pero en mitad de la redacción se pierde completamente la referencia y el lector debe realizar una segunda lectura para poner sentido:

Con respecto al fenómeno del lenguaje inclusivo estoy de acuerdo con el lingüista Santiago Kalinowski y considero que es usado por un grupo [...] Más bien son personas que pretenden un cambio que creen necesario. Por mi parte no interpreto como un problema nuestra gramática, sin

embargo, tengo en cuenta que existe y no es ajeno a varios hámbitos [sic] como en grupo de jóvenes. [subrayado nuestro] [Muestra 2]

Lo subrayado en el fragmento no tiene un referente preciso o ha quedado lejos de él. Podría referirse tanto a “cambio” como a “lenguaje” o a “problema” que aparecen anteriormente. Estos fenómenos corresponden a la fragmentariedad propia del estadio en el que el sujeto logra poner en práctica un conocimiento adquirido, pero igualmente se ve arrastrado por los efectos de la lengua, o del discurso, en este caso. Tal fluctuación entre usos correctos e incorrectos nos permite reafirmar que el alumno se encuentra más cercano al polo de la fragmentariedad (Desinano, 2009) en el ingreso a la carrera.

Conclusiones

En la investigación en desarrollo, las dificultades de los estudiantes podrían considerarse como manifestaciones de desconocimiento de la lengua a la hora de producir los textos escritos de acuerdo con las exigencias del ámbito académico. No obstante, también hemos observado prácticas efectivas de escritura en las producciones, es decir, junto a fenómenos de fragmentariedad aparecen también modos efectivos de escritura o de continuidad textual. De este modo, llegamos a la conclusión de que tales dificultades no se deben a un desconocimiento de la lengua, sino que se trata de fenómenos lingüístico-discursivos que resultan de las relaciones que el estudiante establece con los discursos en el proceso de constituirse como sujeto en el discurso académico (Desinano, 2009), sin tener conciencia de la transgresión y el error.

Desde los marcos conceptuales con los que se trabaja, la mayoría de los ingresantes están en el primer estadio del proceso de adquisición mencionado, en la primera posición, la de la fragmentariedad. El desafío está puesto en orientarlos hacia la segunda posición del proceso de escritura, la del polo de la lengua, caracterizada por la alternancia de formas correctas e incorrectas, para, finalmente, llegar a la tercera posición, cuyas características son la escucha y la reformulación de sus propios enunciados. A partir de las conclusiones del análisis apuntamos a la identificación y promoción de estrategias didáctico-pedagógicas ya existentes que estimulen los procesos de subjetivación y que promuevan el desarrollo de la expresión escrita dentro del ámbito universitario.

-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Angelina, A. y Zarza, E. (2021). La entrevista como artefacto de lectoescritura: aportes para la producción escrita en la universidad. *Revista Praxis Pedagógica*, 21(30), 158–183.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012a). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Posadas: EDUNAM.

- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). “Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva”. *Boletín de Lingüística*, 22, (34), pp. 41-69.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- Hall, B. y López, M. I. (2011) “Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas”. *Literatura y lingüística*, (23), pp. 167-192.
- Lemos, C. de (1992). “Sobre o ensinar e o aprender no proceso de aquisição da linguagem”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 22, 149-152.
- (1998). “Sobre a aquisição da escrita: algumas questões”. *Alfabetização e letramento*, pp. 13-32.
- (2014). “A criança e o linguista: modos de habitar a língua?”. *Estudos Linguísticos*, 43 (2), pp. 954-964.